Module eines pädagogischen Handlungsmodells für das Gerätturnen.

Von der Fakultät Geschichts-, Sozial- und
Wirtschaftswissenschaften der Universität Stuttgart
zur Erlangung der Würde eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Abhandlung

Vorgelegt von Herbert Leikov aus Thann (Elsaß)

Hauptberichter: Prof. H. Wieland
Mitberichter: Prof. Dr. G. Schoder
Tag der mündlichen Prüfung: 11. Sept. 2001

Institut für Sportwissenschaft der Universität Stuttgart
2001

INHALTSVERZEICHNIS

VORBEMERKUNG

An dieser Stelle möchte ich besonders herzlich Herrn Prof. Hans Wieland danken, der mich zu diesem Forschungshaben ermutigte und die Betreuung der Arbeit übernahm. Durch seine kompetenten Ratschläge und seinem durchgängigen Interesse an dieser Arbeit, hat er mich sehr unterstützt.
Herr Prof. Dr. Gustav Schoder stand mir speziell in der Anfangsphase der Arbeit mit kritisch-konstruktiven Ratschlägen zur Seite. Dafür möchte ich mich bei ihm bedanken.
Mein Dank gilt in besonderer Weise Herrn Prof. Dr. Hans-Günther Schöpe. Sein komplexer theoretischer, didaktischer und methodischer Zugang zum Sachgebiet Turnen und seine Ratschläge halfen mir, den eigenen wissenschaftlichen Zugang zu formulieren, aber auch diesen kritisch zu überprüfen.
Die gewissenhafte Durchsicht der Manuskripte von Herrn Jürgen Heine und die klärenden und ermutigenden Gesprächen mit Herrn PhD Hans-Josef Gros, der mich zudem mit seinen exzellenten Sprachkenntnissen sehr unterstützte, halfen mir ganz außerordentlich bei der Fertigstellung der Arbeit.
Besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Familie, die mit großer Geduld und Toleranz diese arbeitsintensive Zeit überbrückte.

KURZFASSUNG

Die Diskussion um Inhalte des Sportunterrichts und deren adäquate Vermittlungskonzeptionen beinhaltet die Frage nach den wesentlichen Sinnrichtungen von Sportunterricht. Bei der Begründung notwendiger Elemente des Schulsports zeigt die Sportpädagogik ein eher ungeordnetes und unbestimmtes Bild. Die Frage, welche nachhaltigen Wirkungen durch die praktischen Inhalte des Sportunterrichts erreicht werden sollen, verlangt deshalb nach einer Theorie der Gegenstände des Sports, die eine Bewertung des schulischen Sportangebots nach pädagogischen Kriterien ermöglicht. Vor dem Hintergrund, dass immer mehr Sport- und Bewegungsformen in den Schulsport drängen, scheint dies immer wichtiger zu werden. Das Fehlen einer solchen Theorie (WENIGER mahnte eine Theorie zweiten Grades schon 1929 an) führt dazu, dass praktisch Lehrende immer stärker verunsichert werden und nur sehr schwer bestimmen können, was die grundlegenden Legitimationen von Sportunterricht sind und welche maßgeblichen pädagogischen Sinnhaftigkeiten ihr unterrichtliches Tun bestimmen sollten.

Die Didaktik, die als pädagogisches Planungsinstrument die konstituierenden Grundfragen der unterrichtlichen Lehre durch Verknüpfung von Theorie und Praxis beantworten soll, stößt zwischenzeitlich auf ein weit gespanntes Theoriefeld, wie sportunterrichtliche Verfahrensweisen begründet werden können. Für die Lehrenden ergibt sich daraus das Problem, sich zwischen konkurrierenden, z.T. sich ausschließenden didaktisch-methodischen Vermittlungskonzepten entscheiden zu sollen. Dies vermittelt alles andere als Planungssicherheit. Im Gegenteil, die Verunsicherung gegenüber der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns wächst. Das Fach, das zwischenzeitlich mit instrumentellen Begründungen, für die es gar nicht taugt, überfrachtet ist, kann in Folge dessen den Forderungen nach immer weiteren Sportbedürfnissen argumentativ kaum mehr begegnen. Reflektierter Widerstand und ein Besinnen auf die realen Möglichkeiten des Faches sind in diesem Kontext nur noch schwer möglich.

Die Gefahr, dass originäre Aufgaben des Sportunterrichts, wie z.B. eine fundamentale körperliche und motorisch-sportliche Ausbildung zu übernehmen, dabei in den Hintergrund geraten, wächst zusehends. Wenn allerdings der Kernauftrag des Faches, >sportliche Bildung< im Sinne eines reflektierten Verstehens von Sport zu vermitteln, aus den Augen verloren wird, entspricht Sportunterricht nicht mehr den wissenschaftlichen Auflagen an ein Schulfach und muss mit entsprechenden Legitimationsdebatten rechnen.

Um Sportunterricht im Sinne eines solchen Bildungsgedanken verlässlich zu konzipieren, scheint es notwendig zu sein, die Relevanz von gängigen Sportarten und deren Vermittlungskonzepten unter dieser Perspektive zu überprüfen. In der vorliegenden Arbeit wird dies am Beispiel Gerätturnen unternommen.

Die Sportart und deren Vermittlung werden dabei im Grundsatz als ‚Träger' und ‚Mittler' bildungsrelevanter Sinndimensionen begriffen. Es galt deshalb nach geeigneten Modulen zu forschen, mit denen die

grundlegenden, konstituierenden Merkmale der Sportart so zu vermitteln sind, dass deren bildungsrelevante Sinndimensionen auch wirksam werden können. Dieser Grundgedanke, konstituierende Merkmale der Sportart zu vermitteln und die sportlichen Sinndimensionen dieser Sportart ganz bewusst für die sportliche Bildung der Lernenden zu nutzen, sich dabei aber weder einem zu engen sportiven Ausbildungskorsett noch einer alternativen Bewegungskultur zu beugen, ist die tragende Konstruktion der vorliegenden Arbeit.

Der Sachgegenstand Gerätturnen ist in besonderer Weise für ein solches Vorhaben geeignet, weil viele der genannten Probleme in dieser Sportart kulminieren.

Auf Grund des motorischen Anforderungsprofils, aber auch durch häufige negative Kritik in den Medien, stellt die unterrichtliche Vermittlung dieser Sportart besondere Anforderungen an die Lehrenden. Dies führt häufig entweder zu einer zu engen Anlehnung der unterrichtlichen Vermittlung an die sportiven Vermittlungskonzepte der Sportart oder zu einer alternativen Praxis, bei der die Idee der Sportart nicht mehr sichtbar ist. Schlimmstenfalls führen die Anforderungen und die öffentliche Kritik aber auch zu einer völligen Ablehnung der Disziplin.

Mit der in dieser Arbeit vertretenen Grundannahme, dass über die Vermittlung der Idee einer Sportart Schüler sportlich zu bilden sind, wird postuliert, dass die auszuwählenden Inhalte im Wesentlichen unter dem Gesichtspunkt einer thematischen Interessenbildung stehen sollten. Das bedeutet, dass didaktisch solche Inhalte und Vermittlungsformen von Bedeutung sind, die dies leisten können. Damit scheint es möglich zu sein, die schulischen Vermittlungskonzepte von der engen Anlehnung an die Vermittlungskonzepte der Sportarten zu lösen, trotzdem aber die dominierenden Sinndimensionen der Sportart zu vermitteln. Da der schulische Sportunterricht – im Grundsatz – nicht die Absicht haben kann, Sportler, in diesem Fall Turner, auszubilden, sondern Schüler durch sachgemäßen Unterricht in den Stand von gebildeten Laien zu bringen, muss die Auswahl der Inhalte und deren Vermittlung dafür geeignet sein, die Sportart verstehen zu lernen. Das führt zu der didaktischen Frage: Wie sind die Objektivationen dieser Sportart zu vermitteln, dass sie deren Idee transferieren?

Mit der grundsätzlichen Entscheidung, Unterricht an thematisch interessanten Formen der Sportart festzumachen und damit über die Sportart zu informieren, wird dem Prozess der Entwicklung einer >sportlichen Arbeitshaltung< und der reflektierten Auseinandersetzung mit einem entstehenden >sportlichen< Werk besondere, weil bildende Bedeutung zugemessen.

Um sportliche Bildung, die zwingenderweise mit einer körperlichen Ausbildung einhergehen muss, in diesem Sinne zu vermitteln, ist auf der pädagogischen Seite der Vermittlung konsequenterweise darauf zu achten, dass der motorische Erwerb von Fertigkeiten sich am didaktischen Element des Übens orientiert. Die thematische Ausrichtung ist deshalb auch nicht mit einer Orientierung an einem amorphen Spaßbegriff zu verwechseln. Der Faktor >Spaß<, der vielerlei Facetten aufweist, ist als wesentliches Anstoß-

motiv für Lernen generell zu erhalten. In dieser Arbeit wurde diesem Anstoßmotiv in differenzierter Weise entsprochen, ohne dass Inhalte und Sinndimensionen der Sportart einer Passung unterzogen wurden, die deren originären Charakter zuschütten. Die Vermittlung des Gerätturnens bleibt auf die Sinndimension des >Findens der Balance< gerichtet, sich gegebenen Schwierigkeitsanforderungen zu stellen, „sich selbst zum Objekt einer komplexen und schwierigen Ausarbeitung zu machen“ (SCHIERZ 1993, 46), um das so entstandene Werk ästhetisch ansprechend präsentieren zu können. Diese Art der Auseinandersetzung verlangt nach der Entwicklung einer entsprechenden >Arbeitshaltung< und führt zur >sportlichen Bildung<.
In der vorliegende Arbeit wird ein gangbarer Weg aufgezeigt, der es Lehrenden und Lernenden gleichermaßen erlaubt, lernlogische Zugänge zu den Bewegungstechniken des Turnens zu finden und selbständig die entsprechenden sportlichen Zweckfiguren zu entwickeln, die das >Finden der Balance< ermöglichen.

SUMMARY

The long term objectives of physical education are still under consideration. A great deal of serious and controversial discussion is devoted to contents and intentions of sports tuition in schools.
The question, which lasting effects should be attained through sustained efforts in practical sports tuition can only be tackled on the basis of a conclusive theory of the subject-matter of sports which facilitates an evaluation of physical education classes in schools on the background of pedagogical criteria. The absence of such an 'Intermediate level Theory' (WENIGER repeatedly postulated the necessity of a 'Theorie zweiten Grades' in 1929) is a cause of unassertive behaviour of tutors who are unable to identify and ascertain the basic legitimacy of instruction and the significance of their pedagogical efforts.
Didactics, the strategic planning instrument of pedagogy which supposedly elucidates the constituent and basic questions of school through conjunction of theory and practise, is currently floating on an field of open discussion. This results in a context of controversial, in some instances mutually exclusive strategies causing uncertainty of the tutor. The growing insecurity concerning the meaning of one's doing allows no resistance against the demands voiced from the non sports environment and the glutted instrumentalized rationale for the subject matter.

This jeopardises the primordial assignment of sports tuition, which deals with the basic motor and physical education. If one looses track of the pivotal essence of the subject, namely >physical education< in the sense of an appreciation and understanding of sports, then sports tuition looses the pedagogic 'raison d'être' and is confronted with the problem to justify it's existence as subject-matter in schools.

Hence it deems timely and appropriate to evaluate the relevance and teaching strategies of single sports in the context of generalised physical education and to develop appropriate approaches. The present thesis explores this approach using the sports of gymnastics as an example.

Sports and sports tuition are considered as carriers of structures which contribute to formation. Thus we try to identify modules which are suitable to teach the basic idea of sports in such a way, that the educational substance can take effect. The basic idea, namely to employ the essence of sports explicitly for instruction whilst avoiding the corset of a constricted understanding of sports on the one side as much as a totally liberal and ill-defined 'alternative' physical culture, is the underlying thread of the present thesis.

1 EINFÜHRUNG

Die Auffassungen, was denn der eigentliche Sinn des Schulsports ist und wie dessen >Wesen< zu gestalten sei, werden unter den Leitfunktionen von Bildung und Erziehung sehr unterschiedlich begründet und finden in z.T. konkurrierenden Unterrichtskonzeptionen ihren Niederschlag. Das Spannungsverhältnis zwischen traditionellen Sportartenkonzepten, problemorientierten Konzepten, Bewegungs- und Körpererfahrungskonzepten spiegelt deshalb nicht nur unterschiedliche Standpunkte wider, sondern deutet auf das nach wie vor bestehende Legitimationsdilemma des Schulsports bezüglich Sinn, auszuwählender Inhalte und methodischer Verfahrensweisen hin.
Die pragmatische Sportdidaktik, mit der von KURZ (1979, 116) propagierten Leitidee der Handlungsfähigkeit „Schulsport sollte qualifizieren, in Situationen des außerschulischen Sports zu handeln, die nach ihrem Bewegungs-, Interaktions- und Sinnaspekt unterschiedliche Ausprägungen des Sports repräsentieren", scheint als theoretische Klammer für die unterschiedlichen didaktischen Auffassungen nicht mehr ausreichend zu sein. So stellt MEINBERG (1992, 33), unter der Perspektive der Bildung, die Handlungsfähigkeit als legitimierende Leitidee in Frage, da den „Sinnrichtungen" des Sporttreibens wie sie KURZ gruppiert hat, eine „wie auch immer geartete **Sinntheorie** des Sports" fehle. Den Vorwurf der >pragmatischen Sportdidaktik<, Bildung – Bildungstheorien seien unzeitgemäß und von der konkreten Realität des Sportunterrichts so weit entfernt, dass sie Veränderungen nicht wahrnehmen können, kontert MEINBERG (ebd., 31-32) mit dem Bildungsbegriff von HUMBOLDT und HEGEL, nach dem Bildung „der Vorgang (ist), in dem sich der Einzelne sein Handeln entwirft. Bildung ist weniger ein vollständiges komplettes souveränes Bescheidwissen, eine kognitive Formation oder Disposition, vielmehr ist sie ein **Können**, zu dem das Subjekt nur über das Handeln kommt. **Bildung ist danach gelebte Praxis.** Oder noch einmal anders gewendet: Bildung vollzieht sich in einer Dialektik von Denken und Handeln, von Reflexion und Engagement". Für MEINBERG (ebd., 33) gilt, „die Eliminierung des Bildungsbegriffs, eine in der Sportdidaktik weithin getroffene Abmachung, bleibt äußerlich; der Bann des Bildungsdenkens wird letztlich nicht vollständig durchbrochen", was vermuten lässt, dass die gemeinsame bildungstheoretische Schnittmenge der unterschiedlichen didaktischen Positionen weit größer ist, als nach Außen kundgetan wird.
Aber auch unter der Perspektive der Erziehung scheint es notwendig, den Leitbegriff Handlungsfähigkeit theoretisch zwingender zu fundieren. Die zunehmende Ausdifferenzierung des Sports ermöglicht, provoziert es geradezu, je nach individuellem Sportverständnis der Lehrenden, sehr unterschiedliche Inhalte, Formen und Methoden als Grundlage der Handlungsfähigkeit zu interpretieren. Da der Sport in der Schule seine Legitimation aber zu wesentlichen Teilen aus den erzieherischen Funktionen des Sports bezieht, bzw. beziehen muss, um als Schulfach relevant zu bleiben, sind Inhalte, Formen und Methoden des Sports somit auch unter erzieherischen Merkmalen auszuwählen und entsprechend aufzubereiten.

Die Kernfrage, wie eine zeitgemäße Gewichtung des Erziehungsgedankens für den Sportunterricht zu formulieren ist, tangiert so den Blickwinkel der Sozialisation mit dem Paradigma >Erziehung zum Sport< wie auch den Blickwinkel der Personalisation mit dem Paradigma >Erziehung durch Sport<.
Die theoretische Fundierung des Konstrukts Handlungsfähigkeit reicht auch hier als gemeinsame Plattform, auf der diese unterschiedlichen Erziehungsaufgaben von Schulsport diskutiert, versachlicht und verdeutlicht werden können, offensichtlich nicht mehr aus.
Die Versuche, Sportunterricht an einem öffentlich vorgegebenen, aber eben sehr divergenten und auseinanderfließenden Bild des Sports zu orientieren, verdeutlicht, dass der Handlungsbegriff für die schulsportliche Praxis und deren Legitimationsnöte nicht präzis genug ist und bezüglich der Auswahl relevanter Inhalte und Methoden unter erzieherischen Aspekten nicht ausreicht.
Eine Erweiterung um solche inhaltliche Aspekte, die, wie BAUMANN (1993, 7) erhofft, dem Schulsport „im aktuellen und absehbaren gesellschaftlichen Kontext und in einer veränderten Institution Schule seinen besonderen Wert und seine Funktion zuweisen (könnte)“, bedarf einer gründlichen didaktischen Analyse der sportlichen Trends. Ein schlichtes Übernehmen von Trendsportarten kann damit nicht gemeint sein, da dies einem unreflektierten Konsumverhalten der Träger von Erziehungsinstitutionen gleichkäme.
Ohne theoretische Plattform, auf der Bildung und Erziehung durch den Sportunterricht einvernehmlich zu diskutieren sind, bleibt zu befürchten, dass die verschiedenen didaktischen Auffassungen, bedingt durch die enge Orientierung auf die eigenen hervorgehobenen Sinndimensionen und Lernformen, weiterhin in latenter Rivalität zueinander verharren werden. Der Anspruch einer gewissen Absolutheit der jeweiligen Auffassungen erhöht zudem die Gefahr, dass die korrespondierenden, relationalen Aspekte und Wirkungsweisen der verschiedenen Sinndimensionen und Lernformen untereinander unterschätzt werden und gestaltet es schwierig, eine gemeinsame Klammer zu schaffen, mit der dieser Zustand aufzulösen wäre.
Die pädagogische Grundfrage lautet: Welche Lernformen und Sinnbezirke sind innerhalb des Sportunterrichts für die Bildung und Erziehung von Schülern bedeutsam? Um sich der Beantwortung dieser Grundfrage zu nähern, bedarf es einer theoretischen Hinterfragung der aktuellen Sachgegenstände des Sportunterrichts. Eine oberflächliche Einschätzung von Sportarten im Sinne eines Beliebtheitsrankings durch Schüler reicht dazu allerdings bei weitem nicht aus.

Die zu führende Diskussion über notwendige Formen, Inhalte, Sinn und Ziele des Schulsports betrifft zumindest die Auswahl von Themenbereichen und Teilgebieten des Sports, die zwar das Interesse von Jugendlichen wecken, sie aber auch weiterentwickeln können und stellt somit die Frage nach

a) den >Werten< tradierter Sportarten mit ihrer aus dem Erwerb >normierter< Fertigkeiten und aus dem Leistungsvergleich abgeleiteten Sinnhaftigkeit,
b) dem gesellschaftlichen Wertewandel und den veränderten Sportgewohnheiten mit der daraus abgeleiteten Forderung nach >grundlegender< Öffnung des Schulsports für aktuelle Sport- und Bewegungsformen,
c) der Notwendigkeit einer umfassenderen Bewegungskultur und der Forderung nach einer anthropologisch und gesellschaftskritisch orientierten Sicht- und Vermittlungsweise des Sportunterrichts.

Aktuell scheint eine >greifbare< Zuschreibung der Bedeutsamkeit und Umsetzung dieser >Elemente des Schulsports< für den Sportunterricht nicht in Sicht. Das doch eher ungeordnete und unbestimmte Bild, welches in der Pädagogik und Didaktik bezüglich der Wirkung von Inhalten und Methoden des Sports auf die Entwicklung der Person vorherrscht, verhindert es, nach dem konkreten Sinn und Zweck von auszuwählenden Inhalten, wie auch nach den organisatorischen und methodischen Umsetzungen dieser Inhalte im Schulalltag zu forschen.
So bleibt die Leitidee der Handlungsfähigkeit im Sport in der Praxis eng an das Paradigma >Erziehung zum Sport< gebunden, was die Diskussion um die Legitimation von Inhalten des Sportunterrichts stark auf die technologische Planungsebene von solchen Inhalten beschränkt, die >machbar< erscheinen und >lebenslang< ausgeführt werden können. Die pädagogischen Begriffe >Schülerzentriertheit< und >Vielfältigkeit< werden hierbei im Wesentlichen durch eine stärkere Beachtung von Trendsportarten eingeklagt, die dazu anregen sollen, die Entwicklung einer intrinsischen Motivation zum Sporttreiben in Gang zu setzen.
Wie BRETTSCHNEIDER/BRANDL-BREDENBECK (1997, 119) aber feststellen, machen sich exotische und exzentrische Sportarten im Sportalltag der Jugendlichen „nur am Rande bemerkbar“ und die von Medien und Freizeitforschern in dramatischer Weise angekündigte Richtungsänderung des Sports zeigt nur geringe Auswirkungen.
Die Aussage von DIETRICH (1992, 115) „>lebenslanges Sporttreiben<, heißt doch wohl, >seinen< Sport auf der Basis der persönlichen Lage in unterschiedlichen und möglicherweise sich im Laufe des Lebens verändernden Situationen immer wieder hervorzubringen und zum Bestandteil der Lebensgestaltung und Lebensbewältigung zu machen“, lässt vermuten, dass der Schlüssel für ein überdauerndes Sportinteresse eher in einem ausgewogenen Angebot von themenorientierten Inhalten der Sportarten und deren Inszenierungsformen liegen könnte als in einer permanenten Erweiterung des Sportangebots.

Mit einem Perspektivenwechsel bei der Vermittlung, *weg* von der engen Methodik der Sportart *hin* zu Themen der Sportart, könnte ein Schritt in Richtung didaktisch reflektierter Inhaltsauswahl gemacht werden, welche die personale Entwicklung durch Sport fördert und damit zum Bestandteil von individueller Lebensgestaltung werden kann.

Die Generierung von sportlichen Themengebieten unter der Zieldimension *der personalen Kompetenzerweiterung des Schülers durch reflektiertes und wirkungsvolles Handeln in unterschiedlichen Problemfeldern des Sports*, scheint als mögliches Auswahlkriterium für Inhalte hinsichtlich Erziehung und Bildung tragfähiger als die Orientierung von Inhalten an unpräzisen Konstrukten wie Beliebtheit, Gesundheit, Freizeit usw., deren Bedingungsrahmen die schulische Verantwortlichkeit überfordert.
Unter dem Aspekt der personalen Kompetenzerweiterung scheinen gerade die traditionellen Sportarten durch ihre hohe Relevanz für die motorische Grundausbildung und die Vermittlung von übergreifendem sportlichen Know-how einen sehr wesentlichen Beitrag leisten zu können. Allerdings ist es dazu notwendig, die Enge der praktizierten Vermittlungsmethoden zu verlassen und die Inhalte dieser Sportarten thematisch so aufzubereiten, dass daraus reizvolle und aktuelle Handlungsfelder entstehen können, die ihren Beitrag zur Erziehung und Bildung leisten. In der vorliegenden Arbeit wird versucht, unter diesen Prämissen einen gangbaren Weg für das Gerätturnen aufzuzeigen.

2 REZEPTION DES PROBLEMFELDES

2.1 KURZER HISTORISCHER RÜCKBLICK

Die grundsätzliche Frage, ob und welche didaktischen Kriterien eine Bewegungskultur zur Aufnahme in den Katalog der Schulsportarten prädestinieren, erzwingt einen kurzen historischen Rückblick.
Anhand des Gerätturnens lässt sich dieser anschaulich verdeutlichen. Die Bewegungskultur des Turnens, die schon an der Legitimierung der >Leibeserziehung< als Schulfach beteiligt war, begründete auch das Fortschreiten des Faches zu einem >ordentlichen Schulfach< sehr wesentlich. Aktuell führt Gerätturnen in der Schule allerdings ein Schattendasein. Zum Teil wird es gänzlich abgelehnt.
Die Frage, warum sich dies so entwickelt hat, führt gleichzeitig zu der Frage nach der Entwicklung der Sportdidaktik, deren Auswirkung auf das methodische Verständnis der Vermittlung praktischer Inhalte und die damit möglicherweise in Verbindung stehende Akzeptanz der Sportart.
Ausgehend von dem bildungstheoretischen Gedanken des schulischen Auftrags der Leibeserziehung, Kindern und Jugendlichen eine sinnvolle Bewegungsentwicklung zu sichern und die leibliche Erfahrung für die Bildung zu nutzen, blieb der >turnerische Beitrag< zunächst auf die Bereitstellung entsprechend nutzbarer >Turn-Situationen< beschränkt, die nicht unbedingt disziplinorientierten Charakter aufweisen mussten (vgl. MAIER 1957).
Mit der politisch eingeleiteten Wende der Didaktik der Leibeserziehung hin zur Sportdidaktik, was hauptsächlich durch die Einflussnahme des Deutschen Sportbundes (DSB) auf den Schulsport vonstatten ging, näherten sich die Systeme des öffentlichen und schulischen Sports einander an.[1]
Deutlich lässt sich dies an der generell verstärkten Übernahme von *methodischen Handreichungen* aufzeigen, welche in den Sportfachverbänden ursprünglich zur Angleichung der methodischen Vermittlung von Inhalten durch Übungsleiter und Trainer entwickelt wurden. Diese entsprachen demzufolge auch den spezifischen Erfordernissen der jeweiligen Sportart und weniger den erzieherischen Belangen von Sportunterricht. Mit der Übernahme dieser Handreichungen wurde schulischer Unterricht zunehmend an den trainingsmethodischen Maßstäben der jeweiligen Sportarten orientiert und an sie angepasst. [2]

---

[1] Die Annäherungsbemühungen zeigen sich bei DAUME (1968, 30) in seiner „Einleitung in die Charta des deutschen Sports". „Wir wehren uns ganz und gar gegen die Isolierung des Schulsports. ... zwischen dem, was im freien Raum unsere Gruppen und Vereine tun, und dem, was die schulische Leibeserziehung soll, gibt es unter dem Gesichtspunkt der Menschenbildung und persönlich verantworteter Leistung keinen Unterschied. Darum sollen die Lehrer, Übungsleiter und Freizeithelfer einander kennen und in die Hände arbeiten".

[2] Diese Tendenz zeigt sich allein bei der Betrachtung einer methodischen Reihe des Felgaufschwung am Reck. Während im „Lehrbogen für Leibesübungen " (HÄUSLER, W. 1969, 14) von einem Entwicklungsweg gesprochen wird und bezüglich des unterrichtlichen Klimas und der Fertigkeitsannäherung geraten wird „... diese Übungsfolge (soll) den Kindern in lockerer und spielerischer Weise angeboten werden. Man wird sie möglichst selbständig arbeiten lassen. Die anschauliche Situation lockt dazu heraus. ...Es ist nicht Sinn dieser Entwicklungsreihe, den Felgaufschwung in pflegerischer Absicht bis zur Endform zu bringen, sondern die Kinder sollen, ... , nur in das Bewegungsbild des Aufschwungs gesetzt werden", es sich also offensichtlich um schülerorientiertes Lehren handelt, orientiert sich KNIRSCH (1976) in seiner Methodik vollständig an dem sich aus der

Ein >sinnhafter< Unterschied zwischen Schulsport und wettkampforientiertem Vereinssport war auf der Vermittlungsebene nur noch sehr schwer auszumachen.
Mit der Übernahme der sportartspezifischen methodischen Verfahren fand im Schulturnen eine gewisse allerdings naive >kunstturnerische< Orientierung statt. Die turnerischen Bewegungsformen wurden verstärkt an festgelegten Merkmalen der technischen Kennlinien der Bewegungen festgemacht und mit den >zeitaktuellen< Maßnahmen der sportlichen Technikansteuerung vermittelt. Derartige Vermittlungsverfahren verlangen – neben weiteren Faktoren – zumindest ein hohes Maß an spezifischer Sachkenntnis und eine fundierte Ausbildung von didaktisch-methodisch versierten Fachkräften, die in der Lage sind, ein adäquates Lernklima zu schaffen und Lernschrittfolgen zu entwickeln, welche die Lernenden nicht überfordern.

In Folge der bildungspolitischen Reform wuchsen die Zahlen der Fachstudierenden aber enorm, was die didaktische Reflexion in der Fachausbildung deutlich erschwerte. Es ergab sich, wie KURZ (1979, 42) ausführt, das Problem, dass „seit Ende der 60er Jahre in immer größerer Zahl Lehrer an die Schulen kamen, die in einer Umbruchsituation ihres Faches auch noch aufgrund der Mängel an den Ausbildungsinstituten oft nicht hinreichend auf ihren Beruf vorbereitet waren".
Mit zu den gravierendsten Mängeln gehört die Tatsache, dass teilweise über 50% des Gesamtdeputates der praktisch-methodischen Ausbildung in Händen wissenschaftlicher Hilfskräfte und studentischer Spezialisten lag (vgl. DSB 1975, 12-19).
Dies führte notgedrungen nicht nur zu einer >schleichenden Entpädagogisierung< des Ausbildungsganges, sondern gleichzeitig zu einer erheblichen Verringerung von reflektiertem praktisch-methodischem Wissen der Lehrenden.
Die gemeinhin als reflektiertes Erfahrungswissen zu bezeichnende Fähigkeit von Lehrenden, komplexe Sachverhalte in einen verständlichen gegenseitigen Verweisungszusammenhang von Lebenspraxis und wissenschaftlicher Theorie zu bringen, konnte ein Großteil der Lehrenden nicht mehr leisten. Der Unterschied zwischen einer motorisch orientierten Trainer- und einer pädagogisch orientierten Sportlehrerausbildung wurde nicht mehr reflektiert und verschwand zusehends.

Logik der Funktionsphasenanalyse ergebenden Weg. Bemerkungen zum >Lernstatus und Lernklima< der Lernenden fehlen. Die Methodik beschränkt sich auf programmatische Bewegungsanweisungen bezüglich der Fertigkeit unter sportlichen Ausführungsbedingungen.

Die Kritik von DIEZEMANN (unveröff. Vorlesungsskript, 1977) an dieser Gleichschaltung, die letztlich die Hinwendung zu turnsportlichen Inhalten und turnmethodisch korrekter Vermittlung nach sich zog, beschreibt dies treffend: „Die das heutige Kunstturnen bestimmenden komplexen motorischen Vollzugsgestalten und die zu ihrer Realisierung erforderlichen Fähigkeiten sind das Produkt hochspezialisierter und differenzierter, planmäßig gelenkter Entwicklungsprozesse, die sich meist über Jahre erstrecken, bei einem Aufwand von meist mehreren Stunden täglich. Es ist daher schier unvorstellbar und gegen pädagogische Vernunft, solcherart entstandene Bewegungsmuster - geradezu gnadenlos - dem nicht selten motorisch wie auch funktionell retardierten „Normalverbraucher“ als Lernziel zu verordnen. Erst die Ausweitung der turnerischen Bewegungsmöglichkeiten, so dass folgerichtig die Geräteauswahl wie die Handlungsformen nicht mehr durch das Regelwerk des Kunstturnens eingeschränkt sind, ermöglicht es, die Übungsauswahl auf die Vorerfahrungen der Schüler und ihre Bewegungsmöglichkeiten zu beziehen und so entwicklungs- und leistungsbezogene Auswahlentscheidungen zu treffen“.
Um die Lehrenden in die Lage zu versetzen, derartige Auswahlentscheidungen bezüglich solch komplexer Bewegungsmuster kompetent und fundiert vornehmen zu können, hätte die Sportpädagogik allerdings entsprechende Sinnorientierungen der Dimensionen >Entwicklung und Leistung im Sportunterricht< theoretisch fassen müssen. Ohne eine solche theoretische Konstruktion war die Didaktik nicht in der Lage, den Lehrenden Planungsgrundlagen an die Hand zu geben, die diese befähigt hätten, tragfähige, theoretisch legitimierte entwicklungs- und leistungsbezogene Auswahlentscheidungen von relevanten Bewegungsmustern zu treffen und diese methodisch umzusetzen.
Die dringend notwendige Verklammerung von Didaktik und Methodik konnte in dieser Umbruchsituation nicht geleistet werden, da die dafür erforderliche **Verknüpfung von Theorie und Praxis** in den Ausbildungsinstituten weder üblich, teilweise auch auf Grund der Situation kaum möglich war.
Stattdessen schritt die methodisch einseitige Ausrichtung des Sportunterrichts – Vermittlung von Fertigkeiten nach technischen Kennlinien – weiter fort, was besonders in den komplexen Sportarten Gerätturnen und Leichtathletik zunehmend unterrichtliche Probleme aufwarf.
Diese unterrichtlichen Probleme öffneten einem Vorurteil von ganz spezieller Qualität und großer Nachhaltigkeit Tür und Tor, da die Möglichkeit der Übertragung der damals herrschenden Sozialkritik am Leistungssport auf diese Sportarten sehr einfach war. Die Begriffe technologisch und interaktionsarm, die zum Synonym für den >repressiven< Charakter des Leistungssports wurden, boten sich geradezu an, passgenau auf solche Sportarten übertragen zu werden, die ihre Fertigkeiten mit >technologischen und interaktionsarmen< Formen vermittelten (vgl. dazu GRUBE/RICHTER 1973). Diese Sichtweise, traditionelle Sportarten und hier speziell Gerätturnen seien nur mit >repressiven< Vermittlungsformen zu unterrichten, hält sich latent bis heute.

Alle diese Faktoren unterstützten massiv die zusehends wachsende Hinwendung des Schulsports zur Freizeitthematik des Sports.
Mit der Ausrichtung des >Fachunterrichts< Sport an der >Freizeit< wurde eine weitere zentrale Leitidee des DSB, Menschen zum lebenslangen Sporttreiben zu animieren, von der Sportdidaktik aufgenommen.
Womit nun eine wesentliche Aufgabe des Sportunterrichts darin zu bestehen hatte, „Schüler so zu trainieren und ihnen solche sportlichen Fertigkeiten zu vermitteln, dass die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, dass sie auch nach der Schulzeit und möglichst bis in ihr Alter weiter Sport treiben“ (KURZ 1979, 45).
Die traditionellen Schulsportarten Leichtathletik und Gerätturnen wurden durch diese Situation immer stärker an den Rand des Schulsports gedrängt.
Ohne pädagogischen >Zielumriss< des Sportunterrichts und ohne zwingende didaktische Analyse der Relevanz einzelner Sportarten für den Schulsport, beschränkte sich die Diskussion um die Legitimation von Sportarten im Wesentlichen auf die >Gretchenfrage< nach der Relation von Lernaufwand und Freizeitnutzen. In dieser Logik schnitten Leichtathletik und Gerätturnen zunehmend negativ ab.

2.1.1 Die pädagogische Reduktion und ihre Auswirkung auf die Praxis

Mit der Aufnahme einer sportpolitischen Leitidee des DSB in die sportpädagogische Begründungs- und Leitidee des Schulsports erfolgte eine Reduktion der pädagogischen Ansprüche zugunsten einer erhofften Entwicklung von überdauerndem Sportinteresse.
Die starke Orientierung an der Freizeitthematik und den Schülerinteressen beschrieb DIETRICH (1972) als immanente, aber auch offen vertretene Theorie der Praxis. Kriterien für die Bestimmung der Elemente des Schulsports waren in der Praxis weitgehendst hinfällig, da alle Formen aufgenommen werden konnten, die mit körperlichem Training und dem Lernen motorischer Fertigkeiten verbunden waren. Didaktische Fragen in Bezug auf die planvolle Inszenierung von Lernsituationen und die Bedeutung des unterrichtlichen Arrangements für die Entwicklung personaler Strukturen der Lernenden blieben außen vor.
Diese Auffassung wurde schnell zur verbreitetsten, wirksamsten und *noch bis heute wirkenden* Grundposition des Faches.
Ein Zugriff auf den programmatischen Ansatz der Curriculumtheorie von ROBINSOHN (1969), Entscheidungsprozesse über Ziele, Inhalte, Verfahren und Leistungskontrollen der Schule wissenschaftlich zu legitimieren, um damit Entscheidungen der Vertreter der Bildungsmächte zu objektivieren, wie er in anderen Fächern diskutiert wurde, stieß bei den Vertretern des Schulsports auf kein sonderliches Interesse, da eine erneute Legitimationsdebatte des Faches insgesamt befürchtet wurde (vgl. KURZ 1979).
So blieb die Frage nach >bildenden< Inhalten und entsprechenden Inszenierungsformen weiterhin gänzlich ausgeblendet. Die unterrichtliche Gestaltung der Wissensvermittlung rückte ins Blickfeld der Didaktik.

Die im ursprünglichen Sinn zunächst als >Hilfstheorien< für eine Unterrichtslehre entwickelten Konzepte der Lernzieloperationalisierung (MAGER 1965), Taxonomie des Lernvorgangs (BLOOM, KRATHWOHL 1971) und der Lernzielhierarchisierung (MÖLLER 1969, SCHMIDT 1974) erhielten so didaktisches Gewicht. Die inhaltliche Determinierung des Sportunterrichts blieb damit aber weiterhin unangesprochen. In Folge dessen verharrte das Fach, bezüglich seiner hierarchischen Einordnung und Wesenszuordnung in der Festschreibung der schulischen Tradition im Status eines Nebenfaches, und die Fachvertreter suchten von daher verstärkt nach >extrasportiven< gesellschaftlich plausiblen Legitimationen.
Die inhaltliche Ausrichtung und Praxis des Unterrichts blieb davon relativ unberührt. Diese orientierte sich hauptsächlich an den bestehenden Prüfungsanforderungen des Faches, beschäftigte sich immer weniger mit den Sinndimensionen von Bildung und Erziehung durch diese Inhalte und gab den >heimlichen Lehrplänen< immer weiteren Raum (vgl. DIETRICH 1972; PASCHEN 1969).
Damit avancierten die sportartspezifischen Methodikbücher zu den praktisch relevanten Curricula der Unterrichtenden, da hiermit den Prüfungsanforderungen am einfachsten Genüge getan werden konnte.[3]
Da in diesen Methodikbüchern die unterrichtlichen Zusatztheorien sehr gut aufgearbeitet waren, wurde zudem der lerntheoretischen Begründung von Unterricht, nämlich der einer sachgerechten Vermittlung von Inhalten, vollständig entsprochen.
Die Frage nach der schulischen Relevanz der Inhalte im Sinne von Bildung und Erziehung wurde didaktisch nicht analysiert, sondern blieb den Belangen der sportspezifischen Methodik überlassen.

Damit war in der Praxis die didaktische Analyse des Gegenstands >sportliche Bildung und Erziehung< durch die didaktische Analyse des unterrichtlichen sportmotorischen Lernens verdrängt worden.
Das ehemals wesentliche Kriterium der Verknüpfung von personalen Bildungsinhalten und motorischen Inhalten wurde als empirisch nicht überprüfbares Lernziel im Sportunterricht angesehen und so als nicht mehr relevant abgetan. An dessen Stelle trat das >biologische< Kriterium der jahrgangs- und geschlechtspezifischen Zuordnung der Elemente und deren lerntheoretisch richtige Vermittlung.
So sieht UNGERER (1973, 92) die Ansteuerung von Bildungszielen als spezifische Lernziele des Sportunterrichts als zu hoch gegriffen an und konzentriert deshalb seine didaktischen Überlegungen des Sportunterrichts auf die unterrichtstechnologischen Problemstellungen bei der Vermittlung von Fertigkeiten.

[3] Als anschauliches Beispiel mag ein von KNIRSCH (1970) veröffentlichtes Methodikbuch gelten. Der Titel bezeichnet das Buch als „Lehrbuch des Kunstturnens“. In seiner Einleitung wendet sich KNIRSCH aber sowohl an Sportlehrer als auch Trainer. Im Besonderen „soll es jungen Lehrern an den Schulen... eine Möglichkeit bieten, leistungsbetontes Turnen mit Schülern in den Schulen zu betreiben“. Im Buch sind besonders die Elemente der Pflichtübungen des DTB der Leistungsklassen VI, V, IV und III behandelt, da diese in das Pflichtprogramm der Winterbundesjugendspiele der Schulen vom Schuljahr 1969/70 aufgenommen wurden. Hier zeigt sich die Verschmelzung von öffentlichem und schulischem Sport deutlich und bestätigt die hohe curriculare Wirkungsweise von spezifischen Methodikbüchern.

Mit der Angleichung des Schulsports an die Vermittlungsverfahren des regelgeleiteten und wettkampforientierten Sports erfolgte eine Hinwendung zu solchen sportmotorischen Inhalten, die von den Fachvertretern als relevante motorische Grundlagen der jeweiligen Sportarten angesehen wurden.
Die Frage nach der >sinnigen< Anordnung und dem logischen Aufbau von Fertigkeiten für den Schulsport wurde in Analogie zur Wettkampfstruktur der Sportart behandelt.
Das >technische Fundamentum< der Sportart, welches sich im Sinne der Logik des Wettkampfangebots vom >Leichten zum Schweren< anordnen lässt und so auch den Altersklassen zugeordnet wird, wurde fast gänzlich übernommen.[4]
Ein gravierender Fehler in dieser sportartspezifischen Übernahme der Inhaltszuordnung nach Altersklassen lag und liegt in der Missachtung der unterschiedlichen Bedingungen eines außerschulischen Trainingsaufbaus und denen des schulischen Sportunterrichts.[5]
Die Folge dieser Missachtung war (sie ist es noch heute), dass die Lehrenden erhebliche Diskrepanzen zwischen den Lehr-, Lernmodellen und ihrer Praxis feststellten und zu solchen Fertigkeiten tendierten, die der Schüler quasi Ad-hoc beherrschte. Wenn dies nicht möglich schien, wurde in ein entsprechend >leichteres< Sportfach ausgewichen. Die Nachfrage nach einfachen >leichten< Sportformen stieg logischerweise an.
Die Entwicklung einer >sportlichen Arbeitshaltung< als reflektierter Auseinandersetzung mit einem entstehenden (sportlichen) >Werk<, wie dies in der Pädagogik von DEWEY, KERSCHENSTEINER, HERBART u.a., später in der Sportpädagogik von SCHALLER gefordert wurde, wurde kaum mehr als sportunterrichtliche Aufgabe behandelt. Sportunterricht rezipierte in diesem Sinn lediglich vorgegebene Vermittlungskonzepte, ohne die Person-Objekt-Relation erzieherisch zu thematisieren.

---

[4] Dies lässt sich mit einer Durchsicht verschiedener Lehrpläne und der Literatur bsplw. anhand der „Lehrbögen der Leibeserziehung“ belegen. So finden sich die ehemals sehr stark eigenständigen Formen der Kleinen Spiele immer stärker in eine funktionelle Zubringerrolle für die Großen Spiele gedrängt. Ebenso verlieren die spielerisch - geselligen Turnformen, aber auch die Sing- und Tanzformen der Grundschule immer mehr ihre Stellung.

[5] Der aus der Perspektive des Sports logische Aufbau von Fertigkeiten stützt sich auf die Annahme eines kontinuierlich verlaufenden Trainings oder systematischen Übens. Dadurch ist der Erwerb immer schwierigerer Fertigkeiten mit zunehmendem Trainingsalter stichhaltig. Diese Rahmenbedingungen sind in der Schule so nicht vorzufinden, weshalb dieser Aufbau an Folgerichtigkeit verliert. Gerade im Turnen zeigt die Logik des Lernaufbaus in eine andere Richtung. Die Lernkurve im Turnen steigt dann am steilsten an, wenn motorische Neugierde und relative Kraft der Lernenden günstig zueinander stehen. Dies trifft bei Kindern oftmals zu, weshalb sie in der Lage sind, durch spielerisches Erproben komplexe turnerische Formen zu erwerben, die Jugendliche ein erhebliches Mehr an Anstrengungsbereitschaft kosten. Es spricht gegen die Lernlogik des Turnens, komplexe Fertigkeiten hauptsächlich in die älteren Klassenstufen zu legen.

2.1.2 Sportliche Sinnbezüge und Handlungsfähigkeit

KURZ stellte die gängige Praxis, beliebige Elemente des Sports auf beliebige Art und Weise in die Schule zu übernehmen, kritisch in Frage. Mit seiner Gruppierungsanalyse von Situationen entwickelt er pragmatische Kriterien, die der latent fortschreitenden Entpädagogisierung des Sportunterrichts Einhalt gebieten sollten. Sein Bemühen, diese Kriterien theoretisch zu fassen, führt KURZ (1979, 104) zu sechs Sinngruppen des Sports, über die dem Schüler Qualifikationen zu vermitteln sind, die er in Situationen des außerschulischen Lebens anwenden kann. Die Grundidee der schulischen Qualifikation fußt somit auf dem Erreichen einer realen praktikablen Handlungsfähigkeit für den außerschulischen Sport durch Maßnahmen innerhalb des Sportunterrichts.

In jüngster Zeit wird dieser lange Zeit akzeptierte Grundgedanke kritisiert. Ein wesentlicher Kritikpunkt bezieht sich dabei auf die den Sinnaspekten zugrundeliegenden Theorien.

Den Beschreibungen der Sinnaspekte wird eine umgangssprachliche Begrifflichkeit angelastet, die zu einer Mehrdeutigkeit und einem gegensätzlichen Verständnis verleitet, sich dadurch nur sehr schwer mit konkreten Inhalten besetzen lässt und aus diesen Gründen die praktizierte Beliebigkeit nicht eingeschränkt hat (vgl. PROHL (1991), MEINBERG (1992), ELFLEIN (1995), SCHIERZ (1997)).

So stellt MEINBERG (1992, 33) fest, die Sinnaspekte seien kaum von den „zeitgemäßen Bildungsmotiven“, wie sie GRUPE (1967) formulierte, zu unterscheiden, wobei GRUPE diesen allerdings eine bildungstheoretische Vertiefung gab.

Durch diese latente Bewahrung bildungstheoretischer Vorstellungen in der Leitidee der Handlungsfähigkeit muss diese, so die Forderung, um nicht völlig in die Abhängigkeit aktueller Machtinteressen zu kommen, handlungstheoretisch weiter untermauert werden.

Wenn Bildung, wie MEINBERG (1992, 31) es formuliert, als offene Deutungskategorie aufzufassen ist, bleibt die Arbeit an Bildungskategorien letztlich ein unvollendbarer Interpretationsprozess. Damit käme dem Begriff der Bildung zwar eine „regulative Orientierungsfunktion“ zu, die bei der Diskussion um Zielgebungen mit den Bildungsmächten allerdings nur dann zu nutzen wäre, wenn die pädagogische Reflexion und handlungstheoretische Begründung über die Sinnaspekte des Sports eine weitergehende theoretische Aufarbeitung aufweisen könnte.

Das bestehende Erkenntnisinteresse und die derzeitige theoretisch – methodologische Aufarbeitung des Schulsports durch die Sportpädagogik scheint nicht dazu angetan, eine derartige Reflexion leisten zu wollen und die Erkenntnisse in einer übergeordneten Theorie bündeln zu können (vgl. HILMER (1993), ELFLEIN (1995), SCHIERZ (1997)).

Aktuell zeichnen sich sportpädagogische Reflexionen ab, die dem Subjekt in seiner Leibanthropologie erneut ihre Aufmerksamkeit schenken aber auch die Schatten einer Renaissance einer eng gefassten Anthropologie an die Wand werfen.

Die Wichtigkeit und Notwendigkeit, >lernzieltechnologische< Ansätze wieder >bildungstheoretisch< aufzuweiten, darf nicht dazu führen, dass die Kategorie subjektiver Welterfahrung und Weltgestaltung ausschließlich der Sinndeutung „alternativer Bewegungskulturen" überlassen wird [6].
Die Gefahr, dass dieses anthropologische Bildungsmotiv von den alternativen Bewegungskulturen in ihrem Sinn als >übergreifende Handlungsfähigkeit< massiv besetzt wird, besteht durchaus. Dies könnte dazu führen, dass versucht wird die Wirklichkeit des Alltags, wie sie sich beispielsweise im regelgeleiteten und leistungsthematischen Sport präsentiert, auszublenden. Der Sportpädagogik könnte es dann möglicherweise sehr schwer fallen, dieses sportliche Grundmotiv in dem gesellschaftlichen und institutionellen Gefüge der Schule begründet zu verankern.
Wie die teilweise dogmatisch anmutenden Festschreibungen der Inszenierungsformen einer alternativen Praxis zeigen, verkennen diese nicht nur die Auswirkungen des außerschulischen Sports als Bezugsfeld für die Schüler, sondern werden ebenso wenig der komplexen Struktur des Lernfeldes Sport gerecht.

[6] Der überstrapazierte Begriff der „Körpererfahrung", die „Wiedereinführung des fühlenden, sinnlichen, autonomen Subjekts" (FUNKE 1991, 112) die Hinführung des Sports zu einer „alternativen Bewegungskultur" als Weg zu einer besseren Welt: „Alle Formen einer engagierten Körper- und Rhythmuserfahrung übersteigen egozentrisches Macht- und Geltungsstreben und meditative Bewegungserfahrungen ermöglichen zumindest eine Öffnung für überpersönliche Werte, für ökologische und friedensethische Grundhaltungen" (SCHLESKE 1991, 519), zeigen wie SCHIERZ (1997, 55) es formuliert, eine pädagogische Programmatik weltanschaulicher Intentionen auf, mit denen das Ensemble (TREUTLEIN, SPERLE und MOEGLING werden von ihm noch dazu gerechnet) „zur Verkündung froher Botschaften auf die Bühne drängt".

2.2 GRUNDPROBLEME DES SPORTUNTERRICHTS

Der kurze Abriss deutet auf einen nach wie vor vorhandenen, nicht unerheblichen Mangel an konsensfähigen sportpädagogischen Begründungen und an sportdidaktischen Umsetzungskonzepten des Faches Sport hin.

Die Betrachtung der Disziplin Sportpädagogik unter den konkurrierenden Wissenschaftsparadigmen von Sozial- und Geisteswissenschaft führte zwischenzeitlich zu einer Vielfalt von Betrachtungsebenen, die in ihren Fragestellungen kaum noch zu bündeln sind und sich schwerlich klassifizieren lassen.

Unzweifelhaft lässt sich allerdings feststellen, dies ist für die Fragestellung dieser Arbeit wesentlich, dass in dem Maße, in dem der Schulsport in die allgemeine öffentliche >Sportdiskussion< geriet, sich die Theoriebildungen und Legitimationsansätze für den Schulsport verschoben.

Die ehedem auf der gegenstandstheoretischen Ebene angesiedelten zentralen didaktischen Fragen der Unterrichtsführung verloren dabei zunehmend ihre Präsenz und Wichtigkeit und wurden und werden immer mehr durch Ansätze und Modelle verdrängt, bei denen die Schwerpunkte des erkenntnisleitenden Interesses auf der disziplintheoretischen Ebene liegen.

Entsprechend zentrieren sich deren thematische Fragestellungen hauptsächlich um neue Sichtweisen und Sinndimensionen von Sport und Bewegung und um Versuche, mittels übergeordneter körper- und bewegungskultureller Konzepte das disziplinäre Selbstverständnis der Sportpädagogik theoretisch neu zu fassen.

Aber auch die aktuellen theoretischen Ansätze, die auf der gegenstandstheoretischen Ebene angesiedelt sind, zeichnen sich im Wesentlichen durch grenzüberschreitende Innovationsprogramme (z.B. Bewegte Schule, Bewegungspausen, Sport und Gesundheitsprojekte usw.) unterschiedlichster Art aus.

Sie besetzen damit allerdings hauptsächlich Randzonen der sportpädagogischen Praxis und thematisieren das erzieherische Verhältnis als grundlegendes Element des Sportunterrichts nicht. Die von WILLIMCZIK (1985, 29) geforderte Entwicklung von „pädagogische(n) Kriterien für die Bewertung der Vielfalt des Sports“ steht nach wie vor aus.

Es bleibt festzustellen, dass die maßgebenden Fragen des schulischen Lehrens und Lernens in ihrem ursächlichen Strategiezusammenhang didaktisch aus dem Blickfeld gerieten und mittlerweile nur noch am Rande oder auch gar nicht mehr angesprochen werden (vgl. PRANGE 1983).

Die konstituierenden Grundfragen der unterrichtlichen Lehre, bei der konkrete fachspezifische Inhalte unter verschiedenen Perspektiven wie z.B. orientierendes, exemplarisches Lernen, Projekt-, Epochen- oder Gruppenunterricht aufzubereiten wären, werden didaktisch kaum mehr als global zusammenhängendes, das Fach strukturierendes, erkenntnisstiftendes und vernetztes Lerngefüge aufgefasst.

Stattdessen, wird dieses Gefüge zugunsten eines methodisch korrekten Erkenntnisstrebens in einzelne, isoliert dastehende Teilfragen aufgetrennt, deren Beantwortung dann die jeweilige Fachdisziplin als fach-

methodisches Problem aus ihrem spezifischen Blickwinkel bearbeitet. Oder es werden die Grundfragen auf einer theoretischen Ebene angesiedelt, die ihre wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Reflexionen unabhängig von der zu erforschenden Praxis durchführt.

Weder die Auftrennung des komplexen Gefüges der unterrichtlichen Lehre in methodische Einzelfragen noch die >reine Theorie< bieten allerdings Transformationsmöglichkeiten an, mit deren Hilfe ihre Erkenntnisse in die erzieherische Erfahrung der Praktiker zu integrieren wären.

Damit wird aber die Aufgabe der Sportdidaktik, als pädagogisches Planungsinstrument Inhalte des Sportunterrichts in ein unterrichtliches Kontinuum einzupassen und von dieser Warte aus wesentliche inhaltliche Legitimationen zu erarbeiten, um damit Möglichkeiten zu eröffnen, Unterricht auch in einem ethischen Sinne zu verbessern, wesentlich erschwert.

Die Folgen sind gravierend: In der Realität des Schulalltags zerfleddern die angebotenen Inhalte in zusammenhangslose motorische Bruchstücke und lassen in diesem Status logischerweise auch keine konkreten Ableitungen von Erziehungszielen zu. Dies wirft die Frage nach der Tragfähigkeit der praktizierten Unterrichtskonzepte und der ausgewählten Inhalte auf.

Die wohlgemeinten alternativen Ansätze, die aus den gesellschaftlichen Problemstellungen des Sports heraus entstanden sind und die mittels übergeordneter sportpädagogischer und didaktisch übergreifender Modelle die Handlungskompetenz der Praktiker zu erhöhen gedachten, verstärkten mit diesem Anspruch teilweise noch die Entfremdung von Theorie und Praxis.

Durch das Abheben dieser Theorieansätze auf die Ebene der methoden-, wissenschafts- und sozialkritischen Reflexionen und das Basteln an „großen Entwürfen“ (SCHIERZ 1997, 38), wurden die alltäglichen Fragen des Unterrichts in die „didaktische Handwerkelei“ (PRANGE 1983, 7) der Fachdidaktiken verwiesen.

Die Grundstruktur der Erziehungspraxis und die Inhalte des praktischen Unterrichts werden damit mehr und mehr zum Spielball unterschiedlichster Bildungsmächte und deren Vorstellungen, was denn als wesentliche Unterrichtsinhalte für den Sportunterricht zu gelten habe und wie deren Vermittlungskonzepte zu gestalten seien.

Es zeichnet sich eine Entwicklungsrichtung ab, bei der in den didaktischen Erschließungen der Erziehungsziele und damit bei der Beantwortung der Frage nach der Legitimation des Sportunterrichts zwei völlig unterschiedliche und nicht mehr kompatible Sprachen verwandt werden.

Die >übergeordneten< sportpädagogischen Modelle mit ihren theoretischen Erschließungen von Erziehungs- und Bildungszielen des Sportunterrichts aus gänzlich allgemeinen und definitorisch offenen Bezugsfeldern wie z.B. Gesundheit, Freizeit, Personalisation, Emanzipation, Sozialisation bleiben, um ihrer Aufgabe der pädagogischen Orientierungsfunktion gerecht zu werden, unscharf und auslegungsbedürftig und können aus diesem Grund kein normatives, präskriptives und ethisches Anweisungssystem für besseres Handeln darstellen.

In ihrem Bemühen, den Ansprüchen wissenschaftlicher Konzeptionen zu genügen, müssen sie sich zunächst theoretisch fundieren und vermeiden es daher vehement, konkrete Formen schulisch praktikabler Vermittlungslinien vorzuzeichnen, durch die ihre systematischen Zuordnungen eventuell gefährdet erscheinen (vgl. KRON 1999, 273).
Wie SCHIERZ (1997, 41) feststellt, ist die aktuelle Sportpädagogik augenblicklich noch weit von einem System entfernt, „das die einzelnen *Konzeptionen* in einen geordneten Zusammenhang untereinander bringt“ und überlässt infolgedessen der Sportdidaktik bei der planerischen Umsetzung von (vage beschriebenen) Erziehungszielen sehr viel Raum. Konkurrierende Unterrichtskonzeptionen mit der Tendenz zum >Absolutismus< sind die Folge.

Für den schulischen Alltag, so bleibt festzustellen, werden die Lehrenden durch diese Art der Erschließung überfordert, da die zu leistende Integration von Forschungswissen in Praxiswissen ohne strukturierte Implementationshilfen nicht verständlich und vom Praktiker auch nicht durchführbar ist.
Um wissenschaftliche Erkenntnisse in der Schulpraxis erfolgreich umzusetzen, gilt es deshalb – von Seiten der Sportpädagogik – Implementationsstrategien zu entwickeln, welche nicht nur der Logik wissenschaftlich fundierter Konzepte folgen, sondern auch die Eigenlogik des Anwendungsfeldes beachten.
Das viel beklagte >Theorie-Praxis-Problem< zwischen Sportwissenschaft und Sportunterricht lässt sich nur über die erfolgreiche Umsetzung von Wissen in die Praxis und Fragen aus der Praxis mildern. Dies bedingt die Installierung von >Beratungsplattformen<, auf denen sowohl die konzeptuellen, aber auch die instrumentellen Angebote der gesamten Sportwissenschaft verknüpft und dargestellt werden können (vgl. CAPLAN 1982).

2.2.1 Implementation von Handlungswissen

Aktuell durchlaufen die Lehrenden in ihrer Ausbildung eine erste sogenannte wissenschaftliche Phase und eine zweite sogenannte praktische Phase. Danach kommen die Lehrenden zumeist nur noch über die an der Praxis orientierten Formen von Fortbildungsangeboten mit >neuem Wissen< in Kontakt. Diese Form der Implementation von Wissen weist spezifische Defizite auf, da der Schwerpunkt auf >instrumentelle Hilfsfunktionen< ausgerichtet ist und konzeptuelle Formen mit umfassenderem Anspruch wenig berücksichtigt werden.
Die gemachten Beobachtungen bei Fortbildungsmaßnahmen lehren, dass das primäre Interesse der >Praktiker< an >Tipps und Tricks< für den Alltag sehr hoch ist. Das Interesse an einer Einbindung dieses instrumentellen Wissens in übergeordnete Konzepte ist allerdings bei weitem nicht so ausgeprägt und muss immer erst entwickelt werden.

Dabei wird deutlich, dass eine erfolgreiche Umsetzung von Konzepten stark davon abhängig ist, ob der Vermittler auf beiden Ebenen fundierte Sachkenntnis aufweist. Kann dies nicht eingelöst werden, bleibt die Skepsis der Praktiker hoch und das Fortbildungsinteresse bleibt auf die Formen der >praktischen Hilfsmaßnahmen< reduziert.

Eine konzeptuelle Veränderung der Praxis ist damit aber kaum zu initiieren. Es erscheint von daher notwendig, pädagogische Konzepte und deren Umsetzungen in einem regelmäßigen interaktiven Zyklus mit den Lehrenden zu vermitteln, um so funktionelle und strukturelle Veränderungen der Praxis zu erreichen. Dies erfordert entsprechende institutionalisierte Plattformen, die einen kontinuierlichen und interaktiven Informationsaustausch auf instrumenteller und konzeptueller Ebene gewährleisten. Erst damit kann Forschungswissen hinreichend implementiert und so das Theorie-Praxis-Problem verringert werden.

Ohne funktionierendes Implementationssystem ist es nicht verwunderlich, wenn in der augenblicklichen Situation die Lehrenden speziell von der Sportpädagogik eher das Gefühl vermittelt bekommen, weder Adressat und noch weniger Nutznießer dieser – für den Alltag abstrakten – Konzeptionen zu sein.

Im Gegenteil, die pädagogische und didaktische >Sicherung<, die der Lehrende für seine aktuelle Themenauswahl und seine Vorgehensweise benötigen würde, wird durch die prinzipiell >unabschließbaren< Entscheidungsgänge, die diesen Konzeptionen eigen sind, zusätzlich massiv hinterfragt oder möglicherweise auch gänzlich genommen.

Einfache Fragen wie: Fußball – ja oder nein, Turnen – ja oder nein, was aus dieser Sportart ist wichtig, sind bestimmte methodische Konzeptionen zu präferieren, um die gewählten Inhalte für den Schüler einsichtig zu vermitteln, lassen sich mit zu abstrakten Konzeptionen nicht verpflichtend beantworten.

Wenn die Beantwortung dieser alltäglichen Fragen von der Sportpädagogik auf die Ebene elementarer und unterrichtsferner Diskurse verschoben wird, wird deren Beantwortung stillschweigend den Lehrplankommissionen und den Curricula der Fachverbände überlassen.

Damit werden aber letztendlich die subjektiven Auffassungen der Lehrenden über >vermeintliche< Werte von Sportarten und die subjektiven Bedeutungszuschreibungen der fachlichen und überfachlichen Bezugsfelder zu geheimen Lehrplänen und erhalten über die praktische Umsetzung eine scheinbar pädagogische und gesellschaftliche Legitimation (vgl. GEßMANN 1984, 10 f.).

Diese praktizierte Verfahrensweise deutet auf das Fehlen von tragfähigen fachlich – spezifischen, didaktischen Begründungsmodellen auf der Ebene der Unterrichtstheorie für das alltägliche Tun des Praktikers hin und führt durch diese Begründungsschwäche zu deutlich widerstreitenden Auffassungen über die formale Struktur unterrichtlichen Handelns und das berufliche Selbstverständnis von Sportlehrern (vgl. BAUR 1982, 407 f.).

So begreifen sich im Extrem Lehrer entweder als Exekutor des Lehrplans, oder sie sehen sich in der Rolle von animativen Gehilfen der Schüler bei dem unterrichtlich organisierten Unternehmen >Bewegung – ausprobieren<.

In diesem weiten Spektrum möglicher Unterrichtsauffassungen werden die grundsätzlichen Fragen der Unterrichtsführung (z.B. welche Themen animieren und provozieren welche Verhaltensweisen, aber auch welche Verhaltensweisen sind anzustreben, damit Inhalte überhaupt zu thematisieren sind) ins freie Ermessen der Lehrenden gestellt.

Wenn ein Thematisieren erzieherischer Fragen im Sportunterricht aber weitgehend nur anhand der eigenen subjektiven Auffassung von Sport, Erziehung und Bildung geschieht, erhöht sich die Gefahr, unliebsame Themen möglicherweise nur sehr eingeschränkt zu behandeln oder sie der Einfachheit halber auch gänzlich auszuklammern.

Ein didaktischer Zugang, der im Sinne einer methodischen und reflexiven Unterrichtsplanung die erzieherische und bildende Substanz des Sportunterrichts gerade über die Vermittlung konkreter sportmotorischer Inhalte nutzt und von dieser Seite aus Unterricht legitimiert, dürfte deshalb eher selten sein.

Dies vor allem deshalb, weil dieser Zugang von der aktuell gelehrten Sportdidaktik sehr randständig thematisiert und infolgedessen während der universitären Ausbildung kaum reflektiert werden kann (vgl. ELFLEIN 1992, 11).

2.2.2 Rezeptologie im Unterricht

Die wachsende Zahl der >rezeptologischen< Unterrichtsverfahren, die mittlerweile die Fachliteratur dominieren, kann als Beleg für die große Nachfrage gelten, sich mittels methodischer Patent- und Notrezepte oder sonstiger griffiger Handreichungen einen >geraden Weg< wie Unterricht funktioniert, liefern zu lassen.[7]

Ohne >theoretische Approbation< werden so methodische Reihen und Stoffsammlungen zu >didaktischen Ratschlägen< für den Praktiker, die dieser eigentlich bestenfalls unter der Bezeichnung >methodische Bedienungsanleitung< oder >Kniffe und Tricks< verbuchen sollte.

Mit dieser eingeschränkten Darstellung und Auffassung von Unterricht wird dem Lehrer die sehr trügerische Chance einer pädagogischen Sicherheit für sein Tun geboten. Die Möglichkeit, das >Misslingen< des Unterrichts bzw. die Diskrepanz zwischen Absicht und Ergebnis dem angewandten Rezept zuzuschreiben, um nicht die eigene Kunst und Fähigkeit des Unterrichtens anzweifeln zu müssen, verhindert eine reflexive Unterrichtsplanung.

Darin zeigt sich sehr klar nicht nur die Begrenztheit, sondern auch die >Gefährlichkeit< dieser Rezeptologien.

[7] Der überwiegende Teil der Methodikbücher bleibt in der Struktur der methodischen Reihe stecken. Die Inhalte werden dabei logischerweise nicht unter einer reflektierten, didaktischen Grundfrage der unterrichtlichen Lehre ausgewählt, sondern sie bleiben eindimensional am motorischen Fundamentum der Sportart ausgerichtet. Fatalerweise werden so durchaus sinnige, aber eben ohne konzeptionellen Anspruch aufbereitete methodische Handreichungen und Übungssammlungen plötzlich als relevante Träger der unterrichtlichen Lehre angesehen.

Die Gestalt des Unterrichts, die sich zwangsweise allein schon durch die Faktoren Schüler und Lehrer immer als eine Differenz von Absicht und Tat / Ergebnis ausweist, wird in diesen Rezeptologien nicht angesprochen. Im Gegenteil es wird suggeriert, dass bei entsprechender Anwendung der Erfolg >garantiert< eintritt (vgl. PRANGE 1983; OTTO 1983).
Gerade die Überbrückung der Schnittstelle von Absicht zur Tat hängt jedoch von der phantasievollen Inszenierung dieses Übergangs ab und wird somit maßgeblich von dem Können des Lehrers bestimmt, diesen Akt dem Schüler schmackhaft zu machen.
Mit dem Rückgriff auf Rezepte vertraut der Lehrende einer vorgezeichneten Gestalt von Unterricht, die, bei Gelingen, als erfolgreiches Konzept solange wiederholt wird, bis sie zu rituellem Handeln verflacht und der Übergang von der Absicht zur Tat nicht mehr reflektiert und inszeniert wird.
Bei Misslingen des Rezepts werden dessen methodische Vorgehensweise und die gewählten Inhalte als real nicht vermittelbar eingestuft und zukünftig gemieden.
Ein derart angelegter Unterricht muss als systematischer Fehler begriffen werden. Dieser ergibt sich daraus, dass in einem durch unterschiedliche Strukturen und Funktionen konstituierten und auf Zeit angelegten Lerngefüge Bausteine (motorische, soziale, affektive, emotionale) für den Aufbau punktueller Unterrichtsstunden eingefordert werden, die aktuell (da sie nicht angelegt wurden) nicht verfügbar sein können und damit im Lerngefüge auch nicht nutzbar sind.
Diese durchaus übliche Verfahrensweise zeigt, dass in der Praxis die konstituierenden Grundfragen der unterrichtlichen Lehre nicht angewandt werden. Die Frage, wie z.B. ein kontinuierliches, auf Zeit angelegtes Lerngefüge für den jeweiligen Sachgegenstand zu konstruieren ist, wird nicht >wissenschaftlich< angegangen, sondern fachmethodische Bedienungsanleitungen /Rezepturen ersetzen die didaktische Reflexion.
Die Ansteuerung und Entwicklung einer sportmotorischen Fertigkeit wird von diesem Standort aus nicht als - zu steuernder - Dialog mit einem Sachgegenstand begriffen, der eine personale Hinführung zu einem eigenständigen >Werk< zum Ziel hat (vgl. SCHALLER 1992), sondern verkümmert zu einer zurecht kritisierten Unterrichtspraxis, bei der lediglich das Durchlaufen methodischer Rezepturen von Sportarten Anwendung findet.
Die zum Teil vorgenommene Gleichsetzung der Vermittlung von sportmotorischen Fertigkeiten in Schule und Verein, verbunden mit einer unreflektierten Anwendung von Unterrichtsrezepten, führte zu einer >pädagogisch< begründeten Ablehnung der Sportartenkonzeption für den Schulsport. Hier werden allerdings Ursache und Wirkung der Systematik verkannt und die >didaktische Bringschuld< der Sportpädagogik für diesen Bereich außer Acht gelassen.
Es ist ja nicht so, dass die didaktische Phantasie des Lehrenden, die notwendig ist, um außerhalb von sportmotorischen Rezepten handeln zu können, trotzdem aber die Entwicklung sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt des Sportunterrichts stellt und nicht an den Rand drängen lässt, als

Naturgabe zu betrachten ist. Diese entwickelt sich vielmehr aus der Kultivierung von erworbenen Grundkompetenzen. Dieser Kultivierungsprozess ist an die ständige Reflexion von Artikulation und Inszenierung des Unterrichts gebunden.

Das bedingt, dass sich die angebotenen unterrichtlichen Orientierungen, Maßgaben und Hilfen eben nicht als Ad-hoc Hilfsmaßnahmen ohne theoretischen Bezug darstellen, sich im Gegensatz dazu aber auch nicht als abstrakte Konstruktionen ohne konkrete Bezugsebene erweisen dürfen.

Beide Positionen sind als didaktisches Planungsinstrument für unterrichtliche Verfahren nur eingeschränkt nutzbar. Sie lassen den Lehrenden in seinem Handeln allein und müssen sich dadurch den Vorwurf mangelnder Tragfähigkeit gefallen lassen.

In dieser Diskrepanz zwischen einerseits übergeordneten Modellen ohne fassbaren Bezug zur Praxis und andererseits einer Reduzierung der Didaktik auf methodische Hilfsmaßnahmen, zeigt sich augenfällig die Problematik des Fehlens einer „pädagogischen Theorie zweiten Grades“, auf deren Notwendigkeit WENIGER schon im Jahre 1929 hinwies.

Dieser Theorieansatz, der das Handlungswissen im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis zu reflektieren hätte, könnte in verstärktem Maße die gegenwärtig polarisierte Diskussion der Sportpädagogik bezüglich Sportartenkonzeption versus bewegungskultureller Konzeptionen aufbrechen und auf Grund seiner Nachhaltigkeit entsprechend fruchtbar für die Praxis bearbeitet werden (vgl. KRON 1999, 272; MERKENS 1991, 21).

Das Fehlen einer derartigen Theorie erklärt möglicherweise den herrschenden Mangel an den gegenständlichen Legitimationen des Sportunterrichts, was wiederum zu gewissen Teilen die Unzufriedenheit von Sportlehrern entschlüsselt. Die aus fachlicher Unsicherheit und mangelndem >Wertestatus< des Faches entstehende Unzufriedenheit macht in gewissem Maße die ständige Suche der Lehrenden nach neuen Bewegungsinhalten und –formen und deren kritiklose Übernahme in den Sportunterricht begreiflich (vgl. BAUR 1982, 418).

2.3 GRUNDPROBLEME DES ERZIEHUNGSAUFTRAGS

Der schon fast missionarisch anmutende >Kunstgriff< der Sportpädagogik, sich bei der Legitimation des Schulsports auf eine nicht einlösbare Idee zu stützen, nämlich die, dass Menschen durch Sportunterricht zum lebenslangen, überdauernden Sporttreiben zu motivieren sind, konnte ebenfalls keine didaktisch tragfähige Begründung für den Sportunterricht und dessen Inhalte entwickeln.[8]

Im Gegenteil, die für diesen Erziehungsauftrag benutzten Bezugsfelder wie Spaß, Freizeit und Gesundheit, die zur gesellschaftlich relevanten Begründung des Sportunterrichts herangezogen werden, geben in jüngster Zeit Anlass zu immer heftigeren Kritiken.

Die Grundidee des lebenslangen Sporttreibens, so die Kritiker, könne nur dann greifen, wenn Sportunterricht eine entsprechende >Individualisierung< erfahren würde, die dann aber eine Legitimation des Sports innerhalb des Kanons der Schulfächer mit deren Randbedingungen kaum mehr zuließe.

So stellen die Erziehungswissenschaftler LENZEN und GIESECKE offen die Frage, ob in unserer >sportorientierten Gesellschaft< das Schulfach Sport überhaupt noch zu legitimieren ist. Schulsport wird in dieser Auffassung als eine schulisch alimentierte Sparte des Freizeitspaßes definiert, die genau aus diesem Grund auch für bildungstheoretisch verzichtbar und überflüssig erklärt werden kann.

GIESECKE (1998, 283) stellt fest: „Sport ist als verbindliches Unterrichtsfach in der modernen Freizeitgesellschaft entbehrlich geworden, weil dort keine Lernleistungen erbracht würden die von öffentlichem Interesse seien, sondern es sich höchstens um eine Angelegenheit handele, die der Selbstverwirklichung oder der Emanzipation dient“.

Diese Aussage spiegelt in weiten Teilen auch die öffentliche Auffassung wieder. Hier wird Schulsport lediglich als ein Abbild des gegenwärtigen bewegungskulturellen Trends aufgefasst, bei dem Spaß und Ausgleich vorherrschen sollen und für die ein weiterer pädagogischer Auftrag nicht notwendig scheint (vgl. PAUL 1995).

LENZEN (vgl. Sportunterricht 8 / 99) beklagt, Schulsport sei zum Opfer individueller Interessen geworden, weshalb ein gesellschaftlich relevantes Interesse an einem Schul- und Unterrichtsfach Sport nicht zu ermitteln wäre, da der Schulsport weder zur Gesundheit oder körperlichen Ertüchtigung beitrage, noch mit leistungssportlichen Aspekten zu begründen ist.

Die Vielzahl der Inhalte, die in Rheinland-Pfalz immerhin einen Kanon von 15 Sportarten umfasst und mit dem Argument der (späteren) Handlungsfähigkeit begründet wird, zeigt das Dilemma des Schulsports auf, sich immer wieder den Forderungen der unterschiedlichsten Bildungsmächte (Verbände usw.) geneigt zu zeigen, ohne diese je mit pädagogischen und didaktischen Kernfragen zu konfrontieren.

---

[8] Wie MULTERER (1992) bei einer Umfrage mit 20jährigen feststellt, schrieben weniger als 5% ihre aktuelle sportliche Aktivität den Einflüssen des Sportunterrichts zu.

Es ist aus neutraler wissenschaftlicher Sicht durchaus nachzuvollziehen, dass die Vielzahl und Beliebigkeit von Angeboten so manche Erziehungswissenschaftler an einer pädagogisch sinnvollen Auseinandersetzung mit dem Sachgegenstand Schulsport zweifeln lässt und sie deshalb nach dem generellen Sinn des Faches für die Gesellschaft fragen.
Die latente Frage nach dem Sinn des Faches zeigt sich auch darin, dass die öffentliche Hand, obgleich sie für eine Vielzahl von Problemen direkt verantwortlich ist (große Klassen, wenig Sportlehrer), die politisch-ökonomische Frage stellt und Kosten – Nutzen – Bilanzen des Faches anfertigen lässt (vgl. Kienbaum-Analyse 1998).
Damit erhöht sich die Gefahr für die Sportpädagogik, kaum mehr in die Lage zu kommen, fundierte Unterrichtskonzepte in die Lehrpläne des Schulsports implementieren zu dürfen, sondern dies Feld der Politik überlassen zu müssen, die dann ihren Rahmenbedingungen entsprechend handelt. Ein Durchsetzen von fundierten Unterrichtskonzepten ist deshalb aktuell sehr skeptisch zu beurteilen und hängt sicherlich mit davon ab, ob didaktische Konzepte ihre Anliegen so griffig formulieren, dass das, was sie letztlich erreichen wollen, für die Ausführenden transparent und verständlich wird.

2.3.1 Absichtsvolle Ausdifferenzierung oder Beliebigkeit des Angebots

Die Erweiterung und Ausdifferenzierung des Kanons der Schulsportarten wird im Wesentlichen mit der Entwicklung der Handlungsfähigkeit für zeitgemäße Bewegungsformen begründet. Mit diesem engen Bezug zum >modischen< Sportalltag verliert der Begriff an definitorischer Genauigkeit und erschwert dadurch die Entwicklung eines erkennbaren und einordnungsfähigen Fachprofils, welches für ein Unterrichtsfach notwendig ist.
Auch die verschiedenen >Typen< von Unterrichtskonzepten, die sich aktuell in verschiedenen Lehrplänen wiederfinden, erbringen durch ihre unterschiedlichen normativ-präskriptiven Leitlinien diesbezüglich keinen Fortschritt (vgl. GEßMANN/SCHULZ 1995). Im Gegenteil, da sich die Implementierung dieser Konzepte in die Praxis als schwierig erweist, ist es problematisch, die positiven Auswirkungen der Vielfalt des Angebots auf die Unterrichtenden überhaupt festzustellen.
Ein übergeordnetes Merkmal, welches von allen Unterrichtskonzeptionen in irgendeiner Form thematisieren wird, ist die absichtsvolle Entwicklung der motorischen Fähigkeiten. Diese Absicht ist damit als eine bedeutsame Struktur für das Gesamtprofil des Faches festzuhalten.
Allerdings wird heute, gerade bei der Bilanzierung dieses grundlegenden inhaltlichen Gegenstandes der körperlichen Tüchtigkeit, die ja eine Schulung, d.h. eine körperliche Ertüchtigung voraussetzt, ein deutlicher Rückschritt konstatiert.[9]

[9] MULTERER fand einen Stabilitätskoeffizienten für die motorischen Fähigkeiten von 0.40 bis 0.70 und kommt zum Schluß, dass der Ausbildung der motorischen Fähigkeiten Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Beweglichkeit und Koordination im Sportunter-

Das lange Zeit griffige und auch immer noch vertretene Begründungselement für den Sportunterricht hat anscheinend an praktischer Wirksamkeit verloren.
Neben anderen könnte ein Grund dafür in den umfangreicher gewordenen Zielexplikationen der Lehrpläne liegen, da eben diese auf eine nicht ausgrenzende Vielfalt hin angelegt sind und dadurch möglicherweise schon strukturell eine sehr individuelle Interpretation des Lehrplans durch den Lehrenden ermöglichen (vgl. GEßMANN/SCHULZ 1995, 12).
Die Auswirkungen der Vielfalt des Angebotes bezüglich der Ausbildung von grundlegenden Fähigkeiten fallen vor diesem Hintergrund, obwohl schwierig zu objektivieren, keineswegs positiv auf.
Aus diesem Anlass scheint es durchaus lohnenswert, darüber nachzudenken, ob sich Sportunterricht in seinen Angeboten nicht vielleicht etwas bescheiden müsste, beziehungsweise sich dem Sachgegenstand der körperlichen Tüchtigkeit deutlicher zuwenden und ihm einen entsprechenden Stellenwert zuweisen müsste.
KOFINK (Interview vom 11.12.99. Teckbote) kommt zum Schluss: „Gegenüber 1964 sind die Leistungen vergleichbarer Altersjahrgänge eklatant schlechter geworden, gerade im Wurf, Weitsprung, im Ausdauerbereich und im Turnen. Was vor 30 Jahren die Väter gekonnt haben, schaffen die Söhne heute nicht“.
In einer Gesellschaft, in der Bewegungsmangel [10] gewissermaßen provoziert und produziert wird, erscheint deshalb aus dieser Perspektive ein Zugriff auf die Ausbildung der motorischen Grundtätigkeiten und Fähigkeiten anhand der Grundsportarten, die dies thematisieren, geradewegs logisch, wenn denn eine gewisse motorische Tüchtigkeit durch den Sportunterricht und nicht das Gegenteil erreicht werden soll.[11]
So stellt KOFINK (ebd.) deshalb in Bezug auf neue Inhalte für den Sportunterricht weiter fest, dass diese Diskussion falsch sei und es auf die permanente Inhaltserweiterung überhaupt nicht ankomme. „Man kann nicht Tennisspielen, wenn man nicht mal einen Ball zum Aufschlag hochwerfen kann, man kann nicht Inlineskaten, wenn man nicht normal laufen kann. Der Sportunterricht braucht Zeit, Raum und kompetente Lehrkräfte“.
Aus KOFINK spricht der kritisch reflektierende Praktiker, der lapidar feststellt, dass ohne eine solide körperliche Grundausbildung keine zielorientierten sportmotorischen Handlungen möglich sind, egal in welchem Kontext der außerschulischen Bewegungskultur sie auch immer angewandt werden sollen.

---

richt eine besondere Bedeutung zukommen müsse.

[10] BÖS zeigt plakativ anhand einer typischen Schulwoche eines 12jährigen Mädchens den Bewegungsmangel von Kindern auf. Danach kommt die Schülerin im Wochenschnitt auf weniger als 1 Stunde „intensive Bewegungszeit“ pro Tag.

[11] Eine 1992 an der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführte Untersuchung bestätigt die übereinstimmenden Untersuchungsergebnisse verschiedener Untersuchungen, dass ca. 50% der Schulanfänger Haltungsschwächen aufweisen und nach zwei Jahren Schulzeit als „haltungverfallen“ eingestuft werden.

Ohne einen derartigen Zugriff, so lässt sich aus dieser Sicht die Prognose wagen, sind möglicherweise alle die bewegungskulturellen Innovationen in der Schule zum Scheitern verurteilt, die an die elementare Mindestvoraussetzung des motorischen Lernens, nämlich die der körperlichen Tüchtigkeit gebunden sind. Ansonsten ist nicht auszuschließen, dass sich dadurch ein sekundäres Selektionskriterium aufbaut, welches komplexe und körperlich anspruchsvolle Bewegungsformen ausschließt und somit die sportlichen Dimensionen von Fertigkeiten im Sportunterricht gar nicht mehr thematisiert werden können.[12]
ELLERICH (Sonntag Aktuell 28. Mai, 2000) stellt fest: „Auf die Schwindsucht bei den Leibesübungen reagieren dieselben Politiker, die den Prozess erst in Gang gebracht haben, mit fragwürdigen Offensiven, Bündnissen und Initiativen. Nur, Hampelei hinter der Schulbank oder auf dem „bewegten Pausenhof" kann gezielte Bewegung nicht ersetzen".
Das offene Leitziel der Entwicklung von Handlungsfähigkeit im Sport verlangt, aus dieser Sicht der Dinge, ebenfalls nach einer Gewichtung der Sinndimensionen des Sportunterrichts.
Wenn die Frage nach dem Sinn der körperlichen Ertüchtigung damit beantwortet wird, dass sie als eine wesentliche Grundbedingung für die Entwicklung der Handlungsfähigkeit aufzufassen ist, wie dies nicht nur durch die Praktiker anklingt, erzwingt dies im Hinblick auf die Handlungsfähigkeit eine hierarchische Gewichtung der Sinndimensionen des Schulsports.
Denn mit der hypothetischen Annahme, die Handlungsfähigkeit und Interessenbildung im Sport hänge möglicherweise viel entscheidender von dem Fundament der körperlichen Tüchtigkeit ab und weit weniger von einer breiten und ausdifferenzierten Palette der sportlichen >Mitmachangebote<, ließe sich der Kanon der schulrelevanten Sportangebote durch eine Analyse der dadurch angesprochenen Fähigkeitsprofile enger fassen und entsprechend ordnen.

Gestützt auf die pragmatische Erkenntnis der kognitiven Psychologie, muss der Mensch tätig sein, um reflektierend auf der Grundlage seiner gemachten Erfahrungen und den daraus gewachsenen Erkenntnissen neue Erfahrungen vorstrukturieren zu können. In diesem Sinne kann eine >körperliche Ertüchtigung< durchaus als „obligates stabiles bildnerisches Fundamentum" (HUMMEL 1997, 61) verstanden werden und ließe sich damit als ein übergreifendes Thema von Sportunterricht begreifen.
Mittels einer thematischen Analyse könnten dabei die unterschiedlichen Dimensionen der Ertüchtigung herausgearbeitet werden und zu einer thematisch orientierten motorisch-körperlichen Ausbildung – mit

[12] Nach einer noch unveröffentlichten Untersuchung von KROMEYER-HAUSCHILD, FSU Jena und Gesundheitsamt Halle, Kinder und Jugendärztlicher Dienst; Studie von 1975 bis 1995 in Jena und 2000 in Halle; verwendet ist eine in Frankreich übliche Definition von Übergewicht, wuchs der Anteil von übergewichtigen und fettsüchtigen Kindern, von 1975 bei Mädchen 12,1%, bei Jungen 11,1% auf im Jahr 2000 bei Mädchen 33,0%, bei Jungen 25,8% an. (Quelle Der Spiegel: Generation XXL. 51/ (2000), 146-158) Eine derartige Entwicklung stellt sicherlich ein massives sekundäres Selektionskriterium für den Lehrenden bei der Auswahl der Inhalte für den Sportunterricht dar. Das Problem lässt sich aber nicht dadurch in den Griff bekommen, indem der Sportunterricht massiv unter die Dimension Gesundheit gestellt wird. Hier sind andere, weitgreifendere Maßnahmen erforderlich.

entsprechender Artikulation, Inszenierung und Zwecksetzung – im Sinne einer „realistischen, alltagstauglichen pädagogischen Konzeption“ verdichtet werden (ebd., 62).

2.3.2 Freizeit und Spaß, Leitbegriffe des Sportunterrichts

Das gängige Prinzip, über vielfältige, attraktive und aktuelle sportmotorische Angebote eine >reflektierte Nachbetrachtung< in Gang zu setzen, die dem Lernenden den Sinn der körperlichen >Verfasstheit< nahe bringt, ihn also für entsprechende Maßnahmen sensibilisiert, ist nicht ohne Probleme.
Der Motivation, die durch diese Angebote geweckt werden soll, wird hier eine Schlüsselfunktion eingeräumt. Entwickeln soll sich diese überdauernde Motivation aus dem >Spaß am Tun<, der >Freude an der Sache<.
Ob sich eine solche intrinsische Motivation durch eine pädagogische Reduzierung des Faches Sport auf die in unserer Gesellschaft allgegenwärtigen Dimensionen des Spaßes und der Freizeitrelevanz entwickeln kann, bleibt zweifelhaft.
Nicht nur der Befund von JAMES (Psychologie heute 1, 2000): „Das subjektive Wohlbefinden in der Erlebnisgesellschaft hat sich verschlechtert, depressive Störungen haben sich gegenüber der fünfziger Jahre um das Zehnfache erhöht und das dauerhafte positive Selbstwertgefühl wurde ausgehöhlt“, zeigen die Notwendigkeit, den in unserer „Erlebnisgesellschaft“ (SCHULZE 1992) virulenten Begriff des Spaß / Fun theoretisch aufzuarbeiten und kritisch einzuordnen.
Obwohl nach gängiger Auffassung Spaß vollkommen für sportliches Tun ausreicht, kann dies als Begründung von Sportunterricht nicht ausreichen, da Sportunterricht sonst massiv an tragfähigen alltagstauglichen Legitimationsstrukturen verliert.
So begründet und wichtig es ist, dass sich Sportunterricht im Wechselspiel gesellschaftlicher Kräfte, pädagogischer Utopien und konkreter Qualifikationserwartungen inhaltlich modernisiert, kann dies nicht durch eine willkürliche inhaltliche Öffnung und mittels einer >zeitgeistorientierten< Vermittlungspädagogik geschehen (vgl. BAUMANN 1993).
In der Aussage von PAUL (1995, 107): „Wenn Schule schon nicht immer attraktiv und schön ist, so sollte der Sport ein Gegengewicht sein, nicht auch noch die Menge des Ungeliebten vergrößern, sondern ausgleichend wirken, Freude ausstrahlen“, zeigt sich das Missverstehen von individuellem Sporttreiben und der Aufgabe von Sportunterricht.
Didaktisch impliziert Sportunterricht zumindest planvolles Unterrichten unter den Gesichtspunkten des Erwerbs sportmotorischer Fertigkeiten, des Anstrebens wesentlicher sportlicher Erziehungsziele (Fairness, Verantwortung, Hilfsbereitschaft etc.), der Reflexion bestimmter Sinndimensionen des sportlichen Handelns und der Kompetenzentwicklung im >eigenorganisierten< motorischen Lernen.

Wenn also die Entwicklung der personalen Selbstkonstruktion durch Prozesse der Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Welt des Sports als wesentliche Aufgaben des Sportunterrichts bezeichnet werden kann, lässt sich dies im schulischen Rahmen sinnvoll nur mit und an den Inhalten vermitteln, für die der Lehrer seine pädagogische, didaktische und methodische Grundkompetenz erwerben konnte.

Das blinde Nacheifern und kritiklose Übernehmen von Strukturen und Inhalten des öffentlichen Sports sprengt diese Grundkompetenz, lässt planvolle unterrichtliche und erzieherische Dimensionen bei Unterrichtsveranstaltungen zweifelhaft erscheinen und wird sich mit einer engen Ausrichtung an einer Spaßkultur kaum als gesellschaftlich wertvoll darstellen können.

Der nachhaltige Einfluss des Mediensports auf den Schulsport – KOFINK erwähnt in diesem Zusammenhang explizit die National Basketball Association (NBA) – betrifft eben nicht nur das Outfit, sondern zeigt sich ebenso und in noch stärkerem Maße im unreflektierten Kopieren von Verhaltensweisen der Profis, was von Lernenden oft als wesentlicher Bestandteil des Sports interpretiert wird und erst den richtigen „Fun“ bringt.

Mit spektakulär aufbereiteten >zeitgemäßen sportlichen Erscheinungsformen< suggerieren die Medien in völlig überzeichneter Form eine anscheinend allgegenwärtige Dimension des >Fun-Habens<. Diese liegt allerdings jenseits der Wirklichkeit jeglicher sportiven Welt und kann so also weder vom Sport und noch viel weniger vom Sportunterricht vermittelt werden.

Wesentliche Grundmotive des Sports, wenn man so will konstituierende Teilbedingungen des sportlichen Tuns, wie z.B. Anstrengung, Leistung, Freude und Spaß durch die Erfahrung von Können, werden aus ihrem dialektischen Zusammenhang gerissen und schlichtweg der rationalen Betrachtung entzogen.

Übrig bleiben die Generalisierung und Übernahme von spektakulären, augenfälligen Verhaltensweisen hochspezialisierter Athleten – die durch solche Auffälligkeiten oft lediglich ihren Marktwert in diesem definierten Kontext steigern wollen – als der >eigentliche< Kern des Sports, der von Kindern und Jugendlichen unreflektiert in ihren Schulsportalltag übertragen wird.

Der elementare Zusammenhang von Anstrengung – Leistung – Freude/Spaß, der in der medialen Aufbereitung nicht mehr zu erkennen ist, muss deshalb in seinem dialektischen Bedingungsgefüge für die Person angesprochen werden und stellt in dieser personenzentrierten Gewichtung, neben der körperlichen Ausbildung, eine weitere Grundaufgabe des Sportunterrichts dar.

Die gesellschaftsorientierten sportpädagogischen Konzepte müssen um zentrale personale Grundorientierungen erweitert werden, um die eng miteinander verwobenen und trotzdem widerspruchsvollen Systeme des Schulsports und des öffentlichen Sports für Schüler verständlich und beurteilbar zu machen.

2.4 GRUNDPROBLEME DER AUSWAHL VON HANDLUNGSFELDERN

Abzuhandeln und klarzulegen ist die Relevanz einer körperlich-motorischen Ausbildung und die Vermittlung von Kenntnis über das dialektische Bedingungsgefüge von Sport nur, wenn es an strukturell deutlich unterschiedlichen Grundideen von Sportarten aufgezeigt wird. Dies verlangt nach didaktischer Phantasie und entsprechenden Unterrichtsformen, welche die Relevanz von motorischer Ausbildung, Kenntnis und Wissen für Schüler fassbar macht und ihnen dadurch hilft, sich in der Welt des Sports, aber auch in ihrer Person und Körperlichkeit zurechtzufinden.

Durch die Tendenz einer ontologisch einseitigen Deutung des Sports als Spiel setzte eine Ausgrenzung der vielfältigen Sinnperspektiven des Sports ein. Die Gleichsetzung des Wesens von Sport mit Spiel erhöhte die Gefahr der einseitigen Auswahl von Sportarten (vgl. SCHIERZ 1997, 180 f.).

SCHIERZ kritisiert dabei besonders die Entscheidung von KURZ. Dieser gedenkt, die, durch den von ihm eingeführten offenen Sportbegriff (1971) selbst erzeugten didaktischen und pädagogischen Probleme zugunsten eines geschlossenen Sportbegriffs (1993) zu ändern und mit einer „nominalen Wesensbestimmung des Sports“ diese auszuräumen.

In Anlehnung an die Flow – Theorie von Csikszentmihalyi fordert KURZ (1993, 10):

„Im Schulsport kommt es zuerst und vor allem wieder darauf an, Schülern die Erfahrung zu vermitteln, dass Tätigkeit Sinn geben kann, auch wenn sie keinen Zweck hat, und dass auch zweckvolle Tätigkeiten nur gut ausgeführt werden können, wenn man im Tun aufgeht...“.

Mit dieser Bestimmung wird, meint SCHIERZ (ebd., 182), ... „in der Tat ein Letztkriterium für die Reduktion der Vielfalt pädagogischer Möglichkeiten...“ abgegeben, was KURZ (1993, 412 f.) für SCHIERZ dadurch bestätigt, in dem er vorschlägt, nur noch solche „pädagogischen Möglichkeiten“ als wünschenswert in Betracht zu ziehen, die einer „spielerischen Tätigkeit zur erfüllten Gegenwart“ nicht entgegenstehen.

Für SCHIERZ (ebd., 183) erhebt sich die Frage, was von der Leitidee der „Handlungsfähigkeit im Sport“ übrigbleibt, „wenn Spiel nicht mehr nur als eine „Sinnperspektive“ des Sports unter anderen ausgegrenzt, sondern mit Sport als dessen Wesen gleichgesetzt wird“.

Die ehemals angestrebte Befähigung zur kritischen Prüfung vielfältiger Motive des Sporttreibens beschränkt sich in dieser Lesart auf das Motiv, dem Schüler Flow-Erlebnisse zu bieten.

Die >Vielsinnigkeit< des Schulsports und der didaktische Auftrag, diese zu vermitteln, wäre damit nicht mehr notwendig.

Damit ist aber die Entwicklung einer selbst verantworteten Entscheidungs- und Auswahlfähigkeit der Schüler für das gesellschaftliche Handlungsfeld Sport bei weitem nicht genügend thematisiert.

Schulsport kann nicht auf die Plattform eines sich >selbst genügenden Tuns< von Schülern reduziert werden. Mit diesem Ansinnen bliebe der Schulsport noch weit hinter den pädagogischen Forderungen von

HERBART zurück. Dieser verweist darauf hin, dass der Verbleib der Individualität in dem Status, in dem sie sich befindet, sich also selbst genügt, als eine bornierte Selbstfixierung des Individuums zu werten ist (in: Pädagogische Briefe 1964, 29 f.).
Dies kann nicht Sinn und schon gar nicht als pädagogische Begründung für das Schulfach Sport heran gezogen werden.
Eine Auswahl von Sportarten für den Schulsport, die primär den Gesichtspunkten eines gerade aktuellen (modernen) Sportverständnisses folgt und hierbei noch die Dimension „spielerische Tätigkeit zur erfüllten Gegenwart" zu eng fasst, begrenzt die Vielfalt der Sinndimensionen des Sports. Die spielerischen Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen weisen mehr Sinndimensionen auf und zeigen durchaus auch eine tiefe Ernsthaftigkeit bei ihrem Tun (vgl. Kap.3).

Die vielfältigen >Typologien< von Unterrichtskonzepten und die gänzlich unterschiedlichen Interpretationsversuche vom >Wesen< und Sinn des Schulsports, sprechen die grundlegende Frage nach der >Faszination< motorischen Lernens und Übens, des sportlichen Handelns sehr unbefriedigend an. Sie erschließen deshalb das spannende dialektische Gefüge von Anstrengung und Leistung für Schüler nur unvollkommen.
Um sich der Frage nach Themenbereichen aus dem Kanon von Sportarten, die dies leisten können anzunähern, scheint es nötig, dem Interessanten und Spannenden an motorischen Lernvorgängen gründlicher auf die Spur zu kommen.
Erst wenn das Interessante und Spannende unterschiedlicher Lerndimensionen und die verschiedenen sportlichen Leitideen der Sportarten aufeinander projiziert werden können, lassen sich sportliche Leitideen als Elemente wirkungsvoll in ein Unterrichtsfach einbinden.
Somit müssen die unterschiedlichen Leitideen und Dimensionen der Sportarten in der Weise analysiert werden, dass sich didaktische Profile der Sportarten entwerfen lassen, anhand derer dann Themenbereiche zu erschließen sind, die unterschiedliche Zugänge für eine >sportliche Bildung< bereitstellen.
Eine naive Sicht in den motorischen Alltag von Kindern und Jugendlichen kann möglicherweise den Blick für solche Zugänge schärfen und dem Phänomen >Faszination des motorischen Lernens< näher kommen.
Da eine beobachtende Perspektive eine Beobachtungsleitlinie benötigt, die eine Interpretation des Gesehenen ermöglicht, bietet sich in diesem Fall der schon skizzierte Bildungsbegriff von HUMBOLDT und HEGEL an.
In kurze Thesen gefasst ist dabei Bildung:

- der Vorgang, in dem der Einzelne sein Handeln entwirft;
- Können, zu dem das Subjekt nur über das Handeln kommt;
- gelebte Praxis.

Bildung vollzieht sich dabei in der

- Dialektik von Denken und Handeln
- und von Reflexion und Engagement.

Unter dieser Beobachtungsleitlinie sind die Schilderungen der folgenden Alltagsszenen einzuordnen.

3 SPORTALLTAG

3.1 DIE ERZÄHLUNG IN DER PÄDAGOGIK

Das Erzählen einer Geschichte diente in der Pädagogik schon immer dazu, einen komplexen Vorgang in seinem sinnbildenden Zusammenhang in eine „Kontinuitäts–Vorstellung“ (SCHIERZ 1997, 9) zu bringen. ROUSSEAU, PESTALLOZZI, SALZMANN, NEILL u.a. kleideten ihre pädagogischen Reflexionen in Form von Erzählungen. Diese Erzählungen bewirkten, dass eine neue Sichtweise der Dinge zugelassen werden konnte. Aber auch die neuen Erzählungen in der Pädagogik (RUMPF 1982; FUNKE 1987) ermöglichen es, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und die pädagogische Diskussion in Gang zu halten.

Die Vorgehensweise des Geschichtenerzählens ist kasuistisch determiniert. Die Darstellung des Einzelfalls, des Vorkommnisses wird zum Anlass genommen, einen Sachverhalt zu erklären. Dabei sind der möglicherweise fiktive Charakter der Erzählung und die Wiedergabe von Wirklichkeit nur von untergeordneter Bedeutung. Wesentlich ist der pädagogische oder / und didaktische Reflexionsgewinn, der durch die theoriegeleitete oder argumentativ stringente Erzählung möglich wird. Damit ist aber gleichzeitig auch eingeräumt, dass die „subjektive Standortgebundenheit der oder des Erzählenden“ (SCHIERZ 1997, 17) wesentlich die Sinnhaftigkeit der Erzählung beeinflusst.

Die folgenden Szenenbeschreibungen sind in diesem Sinne zu verstehen und sowohl in ihrem selektiven wie auch sinnhaften Zusammenhang dem Bemühen untergeordnet, den didaktischen Zugang für die zu behandelnden Themata vorzuordnen.

3.2 KLEINE GESCHICHTEN

3.2.1 Erste Szene: Bewegungskunststücke

„Meine alltäglichen Spaziergänge führen an einem Skaterplatz vorbei, der je nach Wetterlage unterschiedlich frequentiert ist. Sehr regelmäßig treffe ich eine kleine Gruppe Jugendlicher, die sich schon in ihrem Outfit als echte Skater präsentieren. Bei lautstarker Musikuntermalung üben sie verschiedene Kunststücke. Ein Kunststück findet die Aufmerksamkeit der ganzen Gruppe. Der Sprung mit dem Skateboard auf eine einen Handlauf darstellende Stange (Rail) und das Abgleiten darauf stellt eine Bewegungsaufgabe dar, die noch keiner in der Gruppe beherrscht. Das Üben dieses spektakulären Elements erfolgt nach Gutdünken des Einzelnen. Die Anlaufgeschwindigkeit, der Anstellwinkel und die Aufsprungstelle sucht sich jeder Skater nach seiner eigenen Vorstellung davon, wie der Bewegungsablauf für ihn funktionieren könnte, aus. Korrekturen oder Hilfeleistungen werden nicht gegeben. Jeder spektakuläre Sturz wird ausgelassen kommentiert und in der Gruppe >abgeklatscht<. Zwischen den Versuchen wird ausgiebig geplauscht, etwas getrunken, geraucht und werden ein paar andere schon gekonnte Figuren gefahren. Dann startet die Gruppe wieder eine Serie von neuen Versuchen.
Dieses Ritual ändert sich erst, nachdem es einem der Skater gelungen ist, die >Rail< abzugleiten. Ab sofort gilt dessen Variation als erfolgversprechend und wird von den anderen kopiert. Der erfolgreiche Skater bekommt gleichzeitig die Rolle des Ratgebers zugeordnet und soll die anderen korrigieren.
Mit der Beherrschung der Aufgabe des >Abgleitens< durch weitere Gruppenmitglieder ändert sich der Kontext abermals. Während es zunächst nur um das Beherrschen des Tricks in irgendeiner Form ging, werden jetzt qualitative Strukturen in Form von Regeln eingebaut. Der Anlauf wird begrenzt, die Rail muss in einer definierten Form abgerutscht werden, und der Absprung muss auf dem Skateboard gestanden werden.
Diese Regeleinführung gliedert die Gruppe auf. Während einige sich >verbissen< mit hoher Frustrationstoleranz und >vollem Körpereinsatz< der Aufgabe widmen, fangen andere an, sich neuen Bewegungskunststücken zuzuwenden oder vergnügen sich mit schon gekonnten Elementen.

Aus diesen Beobachtungen lässt sich folgendes ableiten:
Die genannte Disziplin, aber auch ähnlich gelagerte Sportarten wie: Inlineskaten, BMX-fahren, Snowboarden und weitere, lassen sich – auf ihre Bewegungsideen hin festgemacht – als technisch-akrobatisch orientierte Roll- und Gleitsportarten klassifizieren, bei denen der Erwerb von Bewegungskunststücken als konstituierendes Strukturelement aufzufassen ist.

Die Faszination der Bewegungskunststücke wird in wesentlichen Teilen von der Einbindung und der Einengung der motorischen Aktionen in einen klar umrissenen, für eine gewisse Zeitdauer nicht manipulierbaren Bewegungsraum bestimmt. Diese Begrenzungsregel provoziert zum einen die Entwicklung von individuellen und originellen motorischen Lösungsmöglichkeiten, zum anderen ergibt sich daraus ein weiterer wichtiger Reiz durch die Möglichkeit des Aufnehmens, Kopierens und Weiterentwickelns von schon vorhandenen Lösungsmöglichkeiten. Somit entwickeln sich im Dialog zwischen Athlet – Athlet und Athlet – Umwelt neue Perspektiven für das Neulernen von Kunststücken, für die Verbesserung von schon Vorhandenem und für das motorische Ausreizen von Bewegungsmöglichkeiten in einer nicht zu verändernden Umwelt.
Die dialogischen Bildungs- und Bewegungskonzepte von SCHALLER (1992) und TAMBOER (1994), die in ihren Grundzügen das Bewegungshandeln als eine Auseinandersetzung mit einer vorgefundenen Objektwelt bezeichnen, die zum Bewegungsraum umstrukturiert wird, beschreiben in gewisser Weise die Grundidee dieser Sportarten.
Die sportlichen Inhalte, Elemente und Bewegungsformen sind aus dieser Sicht in ihrem Wesen >Werke<, die auf Grund des Sich-Einlassens auf die Objektwelt entstehen und dadurch den Status einer >Kulturtechnik< erhalten. Damit bekommt, wie SCHALLER sehr deutlich ausführt, auch der Nachvollzug einer vorgegebenen Bewegung die gleiche Wichtigkeit, wie das eigene, selbständig entwickelte Werk (vgl. SCHALLER 1992, 20 f.).
Wenn dem so ist, dass der Reiz dieser Sportarten zu wesentlichen Teilen durch die willentlich konstruierte Begrenzung der Raum- und Objektwelt entsteht, die Faszination der Bewegungsidee dieser Funsportarten also in der konstruktiven Bewegungsphantasie liegt, damit die Verwandtschaft zum Gerätturnen also augenscheinlich ist, erhebt sich die Frage nach den prinzipiellen Unterschieden, die eine Sportart als attraktiv, die andere hingegen als langweilig gelten lässt.

In den Erklärungsansätzen zur aktuellen Entwicklung und zu dem augenscheinlichen Wandel des Sportverständnisses wird als wesentlich charakterisiert, dass die Wettkampf- und Leistungsorientierung immer mehr an Bedeutung verliert und der moderne Sporttreibende sofort – ohne langes Üben – Bewegungen genießen will.
Dies trifft den oben beschriebenen Sachverhalt nur sehr unvollständig.

Gerade die technisch-akrobatischen Roll- und Gleitsportarten, die den Ruf genießen, typische Funsportarten zu sein, verlangen ein hohes Maß an Körperbeherrschung.
Körperbeherrschung ist aber nur durch einen entsprechenden Übungsgrad zu erreichen und lässt die allgemein prognostizierte mangelnde Leistungsorientierung (aus diesem Blickwinkel) fragwürdig erscheinen.

Im Gegenteil, gerade das akrobatische Können, das diese Sportarten auszeichnet, kann nur durch die >fleißige< Auseinandersetzung mit dem anvisierten Sachgegenstand erreicht werden, und somit bleibt die Leistungsorientierung der limitierende und konstituierende Faktor dieser Sportarten.

Der augenfällige Unterschied zwischen traditionellen und >neuen< Sportarten mit ähnlichen Bewegungsideen liegt, betrachtet man die >Events der Funsportarten<, die im TV vorgestellt werden, sehr deutlich in den Präsentationen, den Inszenierungen der Sportarten und der medialen Darstellung der Athleten.
In dieser Darstellung wird der >Fun< und der >Thrill< zur übergeordneten Größe stilisiert, während der Erwerb der Fertigkeit, also das Thema Training, hingegen gar nicht thematisiert wird.
Der Athlet wird als Vertreter eines Lebensstils gezeigt, dem die >nicht entfremdete Leistung< als wesentlichstes Prinzip gilt und der sich nicht von Trainern oder Offiziellen sagen lassen muss, was man zu tun hat, also völlig selbstbestimmt handeln kann.
Die narzisstische Selbstdarstellung wird als zentraler Teil der medial zu präsentierenden personalen Selbstkonstruktion aufgegriffen und zur Leitidee dieser Disziplin, quasi zum Charakter der Sportart und damit auch von deren Vertretern hochstilisiert und so in die Öffentlichkeit transportiert.
Warum diese Einschätzung des eigenbestimmten, ideologiefreien „Lifestyles" nur eine beschränkte >Halbwertzeit< besitzt, verdeutlicht ein Zitat von Wolfgang GÜLICH, einem der kreativsten und profiliertesten Vertreter der Kletterszene, den es je gab. „In der letzten Zeit scheint sich nun der Lebensstil der Sportkletterer zu ändern. Die subkulturelle Sportkletterbewegung wird immer mehr zu einem Spiegelbild der Gesellschaft, das alternative Sportverständnis nähert sich der Ideologie der vorherrschenden und dominanten Sportauffassung. Karriere, Geld und soziales Prestige rücken in den Mittelpunkt des Interesses. Kommerz, Markt und Medien bestimmen zunehmend das Geschehen. Diese Entwicklung hat wiederum direkten Einfluss auf die Kreativität und den sportlichen Gedanken. Die Idee des 'In- Sein' hat Konjunktur: viel Schein statt Sein. Es gibt Modefarben für das Outfit, Modegebiete zum Hinreisen und Modetouren zum Klettern" (zit. nach HEPP 1993, 93).

Die Einschätzung von GÜLICH, dass eigentlich die Idee des >In-Seins< Konjunktur hat und nicht der sportliche Gedanke, lässt sich mit dem Werdegang der meisten >Lifestyle< Sportarten[13] belegen.
Es zeigt sich, dass diese neuen Sportarten, je besser die Präsentationsformen dem jeweiligen Zeitgeist und Vermarktungssystem entsprechen, sich als >In< begreifen dürfen, während die originäre sportliche Idee der Disziplin keine tragende Rolle spielt. Entsprechend schnell wandeln sich auch Akzeptanz und gesell-

[13] Als Beleg können die ehemals lifestyle orientierten, dann stark boomenden, zwischenzeitlich >normalisierten< Sportarten wie Windsurfing, Paragliding, Mountainbiking, Skateboarding usw. herangezogen werden. Der schnelle Wechsel von >In – Sportarten< zeigt, daß die Grundideen dieser Sportarten oft nicht genügend Faszination bieten, um über lange Zeit ausgeübt zu werden, sondern dass das >Darum-herum< von den Betreibern als viel bedeutsamer eingeschätzt wird, dementsprechend aber immer neue Fun-Formen notwendig werden, um >In< zu bleiben.

schaftliches Ansehen der Sportarten in der Öffentlichkeit, weil der öffentliche Markt das gerade noch Aktuelle schon wieder als konservativ und überholt bezeichnet, um weiter funktionieren zu können.
In diesem Spannungsfeld des öffentlichen Sports mit seiner Marktorientierung und den (begrenzten) Möglichkeiten des Schulsports finden sich Schüler alltäglich wieder und damit auch der Wunsch nach >angesagten Sportarten<.
Wenn eine Aufgabe des Sportunterrichts darin besteht, die geistige und körperliche Auseinandersetzung mit Themen des Sports zu führen, diese deuten zu lernen und sich daran zu bilden, muss auf didaktischer Ebene sehr deutlich zwischen dem Gehalt der Bewegungsidee einer Sportart und ihrer kommerziellen, öffentlich-medialen Präsentationsform unterschieden werden.
Eine ernsthafte didaktische Begründung einer Sportart für den Sportunterricht muss diesen Zusammenhang der unterschiedlichen Aspekte zwingend reflektieren, da sonst lediglich eine Übernahme des >Scheins< der Sportart und nicht des >Seins< der sportlichen Idee in den Schulsport stattfindet.
Ohne eine derartige Reflexion wäre aber weder der bildungstheoretischen noch erziehungstheoretischen Perspektive der Sportpädagogik Genüge getan.

3.2.2 Zweite Szene: Explorationen

Eine Kunstturntrainerin bringt ihren 3jährigen Sohn hin und wieder in das Training einer von ihr betreuten Leistungsgruppe mit. Dieser nutzt in der mit Geräten vollgestellten Halle jede erdenkliche Möglichkeit, an die Geräte zu kommen und selbständig zu >turnen<.

Die Anlage einer Minitrampolinbahn[14], an der die Kunstturnerinnen ihre Akrobatikelemente schulen, hatte es ihm von Anfang an ganz besonders angetan. Er >testete< die Anlage nach allen Regeln der Kunst. Dabei zeigte er eine äußerst systematische und überlegte Vorgehensweise.

In einer ersten >Testphase< näherte er sich hauptsächlich dem Sprungtuch. Zunächst wippte er lediglich in allen möglichen und unmöglichen - weil nicht reproduzierbaren - Körperpositionen darauf herum. Dies geschah mit einer unendlichen Ausdauer und einer phänomenalen Frustrationstoleranz. Seine unvermeidlichen Stürze, wenn er sich in der Auswahl seiner >Bewegungstechnik< geirrt hatte, hinderten ihn nicht daran, sofort weiterzumachen.

Nachdem ihm durch diesen ausführlichen Gebrauch die Energieverhältnisse der Systeme >klar< geworden waren, widmete er sich im nächsten Abschnitt hauptsächlich der Aufgabe: aus dem Tuch zu springen.

Dabei verfolgte er augenscheinlich die Strategie >sichere< Landung, da schon seine Absprunghaltung eine mehr oder weniger flache Körperlandung antizipierte. Nach und nach zeigten die Landungen eine aufsteigende Linie zu 4-Punkt-Landungen mit meist unfreiwilligem Überpurzeln, bis zur sicher gesteuerten >turnerischen< Fußlandung.

Bei seinen >überpurzelten< Landungen musste er sich die möglichen Verknüpfungen und Abhängigkeiten der Bewegungsformen des Abspringens und des Überrollens erarbeitet haben. Das heißt, seine gemachten Erfahrungen versetzten ihn in die Lage, so etwas wie hypothetische Bewegungskonstruktionen für neue Bewegungsabfolgen zu entwickeln. Denn, ohne einen erkennbaren Zwischenschritt oder eine Bitte um Hilfestellung durch seine Mutter wie: Ich möchte das tun, was die Großen tun, lief er eines Tages auf der Minitrampolinbahn an, koordinierte ablaufrichtig Anlauf und Absprung und >sprang< zum maßlosen Erschrecken der Mutter einen >Salto vorwärts<.

Bewegungstechnisch handelte es sich logischerweise zwar eher um ein >Überpurzeln< in der Luft, aber die wahrzunehmende Gestalt wurde nicht nur subjektiv von dem Kinde, sondern auch vom Plenum der Kunstturnerinnen, die als normbewusste Expertinnen gelten dürfen, nicht nur als – Salto – bezeichnet, sondern zudem als entwicklungsfähiger motorischer Prototyp anerkannt.

[14] Es handelt sich dabei um zwei parallel gestellte Bänke mit einer Mattenauflage, an deren Ende ein Minitrampolin steht, das mit Weichbodenmatten gesichert ist. Diese Anlage ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit akrobatischen Elementen des Bodenturnens, da die Belastung der Gelenke stark reduziert wird.

Dem Ablauf der >Testreihe< dieses 3jährigen liegt eine durchaus altersgemäße >Konzeption< einer „funktionalen Exploration“ zugrunde, die im Wesentlichen mittels sensomotorischer Aktivitäten angeregt und aufrecht gehalten wurde (vgl. INHELDER/MATALON 1972).
Das freie Spiel des Kindes mit seinen körperlichen Mitteln befähigte es zunehmend, im Dialog mit den Objekten seiner Umwelt, sich diese zu erschließen und seine praktische Intelligenz (i. S. PIAGETs Kognitiver Entwicklung) so weiter zu entwickeln, dass darauf aufbauend weiterführende hypothetische Bewegungspläne entstehen konnten.
Die modifizierten Wiederholungshandlungen, die das Kind beim Experimentieren mit den Objekten benutzte, ließen es die Wirkungsweise von Handlungen erkennen und erbrachten ihm gleichzeitig die notwendige fürsorgliche Absicherung, die es benötigte, um den komplexen Verhaltensplan >Salto vorwärts< entwickeln und ausführen zu können.[15]
Das Vergnügen, welches dem Kind aus der Bewegung entstand, ist deshalb nicht nur auf der motorischen und kinästhetischen Ebene anzusiedeln, sondern beherbergen auch kognitive Dimensionen des Erfahrungslernens. Trotz, vielleicht aber gerade wegen so mancher misslungener Bewegungen und dem damit verbundenen Suchen, Verwerfen und Finden der >richtigen< Lösung bezieht sich das Vergnügen auch auf den kognitiven Anteil der erworbenen Fertigkeit.
Die nachfolgende Zurschaustellung seines Werkes, die Präsentation seiner individuellen Kopie >Salto vorwärts< für alle willigen und unwilligen Betrachter, zeigte die Erweiterung der Persönlichkeitskompetenz dieses Kindes.
Interessant in diesem Zusammenhang war die Inhaltsauswahl des Kindes. Über den Balken balancieren, am Stufenbarren, an den Tauen oder an der Reckstange zu schwingen, oder von Kasten und Pferd herunterzuspringen, bereiteten dem Kinde zwar ebenfalls viel Freude, faszinierten es aber ungleich weniger als der Salto vorwärts.
Die Zielstrebigkeit, die >Anstrengungsbereitschaft<, die das Kind beim >Erwerb< des Saltos zeigte und der nachfolgende Stolz, den es bei seinen Schaustellungen erkennen ließ, hatte andere Dimensionen als dies bei den anderen Tätigkeiten zu beobachten war. Das Kind war stolz, ein >richtiges Turnelement< erlernt zu haben, ein >Werk< erstellt zu haben. Ein >Werk<, das ihm den Respekt und die Bewunderung seines Umfeldes einbrachte und es näher an die Gruppe der älteren Kinder heranschob, weil das Element in seiner Gestalt >vergleichbar< mit deren Tun war.
Die Faszination des Kindes, die sich im Erwerb der turnerischen Fertigkeit zeigte, stellt die Frage nach den Gründen für die Unbeliebtheit des Gerätturnens in der Schule aus der Perspektive des Fertigkeitslernens neu.

[15] Zum besseren Verständnis des Begriffs „sensomotorisch“ von PIAGET unterscheidet WOODWARD (1971) drei Arten der Aktivitäten: „motorische Aktivitäten“ als freie Körperbewegungen im Raum und deren kinästhetische Rückmeldungen, „perzeptive Aktivitäten“ als die Bewegung von Sinnesorganen und „sensomotorische Aktivitäten“ als Verhaltenssequenz, die aus objektgerichteten Handlungen und den darauf bezogenen Wahrnehmungen bestehen.

Warum entwickeln sich Kinder vom >Fachmann für motorische Experimente< zum teilweise nur noch eingeschränkt bewegungs- und lernwilligen, >bildungsfaulen< Schüler?
Eine mögliche Antwort liegt im Faktor Zeit.
In der geschilderten Situation hatte das Kind viel Experimentierzeit zur Verfügung. Es musste nicht nach nur wenigen Versuchen etwas anderes ausprobieren, sondern konnte an seiner Aufgabe verweilen, sich auf die Situation einlassen und mit den daraus gewonnenen Erfahrungen die notwendige Sicherheit für weitere Explorationen erschließen. Der didaktische Spannungsbogen von Denken und Handeln, von Reflexion und Engagement wurde hier nicht unterbrochen.
Die Stofffülle des Sportunterrichts in der Schule, aber auch die sicherlich gutgemeinten Versuche von Lehrern, Unterricht durch ein reichhaltiges, schnell wechselndes Bewegungsangebot interessant zu gestalten, schlagen beim Fertigkeitslernen möglicherweise negativ zu Buche. Erst mit dem Verweilen an einem Lerngegenstand kann sich die notwendige Neugierde entwickeln, die für eine gelungene Auseinandersetzung notwendig ist.
Das >Springen< von einer Sportart zur anderen, der schnelle Wechsel unterschiedlicher Bewegungssituationen entwickelt, speziell schon im Kindesalter, keine personal adäquate, positive Einstellung zum >Sportlernen<, da das Nicht – Erreichen – Können eines selbst nur latent vorgefassten Zieles als persönlicher Misserfolg interpretiert wird. Der schnelle Wechsel von Inhalten und Szenen im Sportunterricht verursacht bei Kindern eher das Gefühl des Unvollständigen und Unvollendeten. Die Aussage von Schülern über den Sportunterricht, nie machen wir etwas richtig oder führen etwas zu Ende, zeigt das Unbehagen der Kinder (vgl. MARTIN 1972, 201).
Die erzieherische Chance des Sportunterrichts wird auf diese Art nicht genutzt und bleibt weit hinter seinen Möglichkeiten zurück.
Speziell das Gerätturnen bietet durch seine klar fassbaren Objekt-Umwelt-Relationen dem Kind die Möglichkeit, sich diese Grundeinstellung habhaft zu machen, wenn ein gewisser zeitlicher Rahmen und entsprechende Vermittlungskonzeptionen dies unterstützen.

3.2.3 Dritte Szene: Nach 13 Jahren Sportunterricht

Sporteingangsprüfung an einer Universität in der Disziplin Gerätturnen[16]. Der größte Teil (zwischen 60% und 70% laut Prüfungsprotokoll 2000 der Universität Stuttgart) der zukünftigen Sportlehrer müht sich mit zweifelhaftem oder gänzlich ohne Erfolg an den Geräten. Einfachste Bewegungsverbindungen misslingen heftigst. Viele der Prüflinge sind nicht in der Lage, sich gefahrlos am Barrenende aus einem Klimmhang

[16] In Baden-Württemberg muß als Zulassungsvoraussetzung für das Sportstudium eine Sporteingangsprüfung in allen Schulsportarten absolviert werden. Im Gerätturnen müssen an drei Geräten Pflichtübungen mit jeweils drei Elementen geturnt werden. Die Präsentation muß eine Grobform aufweisen.

in einen Beugehang zu bewegen, oder beim Bodenturnen aus dem flüchtigen Handstand abzurollen. Bemerkungen, man sei schließlich kein Kunstturner, außerdem viel zu groß und einfach körperlich für einen derartigen körperverbiegenden, ungesunden und gefährlichen Sport nicht geeignet und außerdem habe man in der Schule nie geturnt, provozieren mehrere Gedankengänge.

Welches Bild haben diese zukünftigen Sportstudenten vom Gerätturnen? Welche und vor allem wie wurden die motorischen Fähigkeiten dieser zukünftigen Sportlehrer geschult, dass nach 13 Jahren Unterricht im Sport selbst einfachste Bewegungen, die lediglich ein Mindestmaß an Körperbeherrschung und Raumwahrnehmung erfordern, nicht realisiert werden können? Findet eine körperliche Grundlagenausbildung im Bereich der motorischen Fähigkeiten in der Schule überhaupt statt, wenn junge Erwachsene nicht in der Lage sind, weder ihren Körper im Raum, noch die Stellung von Körpersegmenten zueinander wahrzunehmen?

Welche Sportarten werden überhaupt und vor allem auf welchem Niveau unterrichtet? Die Klagen der anderen Fachkollegen, auch der Kollegen der Sportspieldidaktik, hören sich überaus ähnlich an.

Lassen sich diese körperlich äußerst eingeschränkt ausgebildeten, teilweise aber sportlich überaus fixierten Schüler überhaupt noch zu Sportlehrern mit einem breiten und vielseitigen Bewegungshintergrund und Bewegungsinteresse heranbilden?

Liegt vielleicht genau hier das Dilemma, dass diese späteren Sportlehrer ihr Berufsbild nicht als >Experten für Sportlernen allgemein< sehen, die einen Erziehungsauftrag zu einer vielfältigen Bewegungsausbildung wahrzunehmen haben, sondern sich nur über ihre persönliche Lieblingssportart definieren? Könnte ein Grund dafür im mangelnden Vorbildcharakter durch die Erfahrungen mit den eigenen Sportlehrern liegen?

Es ist durchaus statthaft anzunehmen, dass derartige >Spezialisten<[17] später logischerweise hauptsächlich als Vertreter der eigenen Sportart fungieren, da sie sich nur in diesem engen Bereich sattelfest fühlen.

Damit wird die Gefahr, den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule und deren vorgeschriebene Inhalte einfach zu ignorieren, relativ groß.

[17] Der hier gebrauchte Begriff des >Spezialisten< benötigt eine kurze Erläuterung. In der Ausbildungspraxis zeigt sich, dass koordinativ und konditionell gut ausgebildete Spezialisten, egal welcher Sportart, wenig Schwierigkeiten beim Fertigkeitserwerb und Techniklernen in den verschiedensten Sportarten, Gerätturnen eingeschlossen, haben. Die in den allgemeinen koordinativen und konditionellen Grundlagen schlecht ausgebildeten und deshalb meist sehr bewegungseingeschränkten >Spezialisten< tun sich nicht nur schwer beim Erwerb motorischer Techniken, sondern lehnen vielfach schon die Auseinandersetzung mit „anspruchsvollen“ Sportarten ab. In diesem Zusammenhang muß die Bedeutung einer soliden und breiten konditionell und koordinativen Grundlagenausbildung und auch der Vermittlung eines entsprechenden Persönlichkeitskonzeptes als wesentliche Basisqualifikationen von Sportlehrern betrachtet werden. Sportlehrer, die in diesen Basisqualifikationen sehr große Defizite aufweisen, haben es in Sportarten, die in einem sehr engen Bezug zu diesen Qualifikationen stehen, naturgemäß sehr schwer. Das Ausweichen auf andere Bewegungsformen in der eigenen Unterrichtspraxis ist deshalb oft keiner didaktischen Reflexion entsprungen, sondern liegt schlicht im Selbstverständnis des Betreffenden, der auf diesem Hintergrund ein sehr eingeschränktes Bewegungsangebot seinen Schülern zukommen läßt, damit aber seinen Erziehungsauftrag vernachlässigt.

3.3 FAZIT

Ein Element der Faszination beim motorischen Lernen, so lassen die beiden ersten Szenen vermuten, liegt in dem Genuss der >Exploration<, dem *Herausfinden und Heraustreten* aus der eigenen, schon beherrschten motorischen >Lebenswelt<.
Ein Bewegungskunststück zu erwerben, fordert somit ganz augenscheinlich Eigenschaften einer Person ein, die sie in die Lage zwingen, sich *reflektiert* und *engagiert* mit dem angestrebten Sachgegenstand auseinanderzusetzen.
Das hinter den >Trick< kommen, seine Angst bezähmen lernen, Enttäuschungen tolerieren, aber auch sich mit präzisen Bewegungen präsentieren können, sich zur >Schau< stellen können, sprechen die Person in einer ganzheitlichen Art und Weise an, was weit über den trockenen Begriff Fertigkeitslernen hinausgeht.
Insofern muss KURZ (1993, 10) widersprochen werden, wenn er bezüglich der Aufgaben des Sports meint: „Mit der Lösung dieser Aufgaben ist zunächst nichts erreicht, als dass wir die Aufgabe gelöst haben – es bleibt (außer u.U. der Nachricht, dass wir es geschafft haben) nichts zurück. Im Sport geht es nicht um Werke, die wir schaffen, nicht um Veränderungen in der Welt, die wir bewirken wollen".
KURZ benutzt hier einen Werkbegriff, der weder die Beziehung der Person zu seinem geschaffenen Objekt, noch die durchaus vergleichbare Überdauerung von verschiedenen Werken in ihrer jeweiligen Welt thematisiert. Die sportlichen >Werke< Gienger-Salto, Fosbery-Flop u.a. bezeichnen eben nicht nur eine Fertigkeit, sondern zeugen vom Erfindergeist, der Kreativität von Personen, die ihre *Sportwelt* dadurch bleibend verändert haben. Auch das Konzipieren einer Kletterroute wie z.B. Action Directe, von Wolfgang Gülich erstbegangen, forderte von diesem nicht nur ein radikales Umdenken in seinem Training, sondern verlangte nach der theoretischen Kreativität, in einer neuen Schwierigkeitsdimension >denken< zu können. Erst damit konnte er ein Werk schaffen, dass ihn >überdauernd< machte.
Für die >Anrainer< dieser sportlichen Welten sind diese >Werke< deshalb nicht nur von überdauernder Bedeutung, sondern bringen ebenso eine deutliche Veränderung ihrer Welten mit sich.
Die Bezugnahme von KURZ auf die Unmöglichkeit bleibender Veränderungen *der Welt* durch den Sport, zeigt die Problematik des Fehlens einer „wie auch immer gearteten Sinntheorie des Sports", auf. Dies verstärkt die Tendenz zu einer Instrumentalisierung des Sports. Sport wird zusehends dadurch legitimiert, indem er einem außengeleiteten Nutzen wie Gesundheit, Freizeit usw. unterstellt wird. Damit wird es schwierig, sportliche Inhalte, wie das Spiel oder die Übung am Barren, als eigenständige Werke anzuerkennen.
SCHALLER (1992, 20) beklagt dies als „extrasportive Fremdbestimmung", da ja: „jede Instrumentalisierung des Sports (...) stets eine Instrumentalisierung der Menschen, die ihn betreiben" darstellt. Er sieht im Gegensatz zu den meisten Konzepten im eigenen sportlichen Werk „eine Gestalt des objektiven Geistes", wobei in deren Nachvollzug „die Offenheit erreicht (wird), aus der einst dieses Werk zustande kam" (26).

Die Lücke, die zwischen den bildungstheoretischen und handlungstheoretischen Positionen besteht, schließen die handelnden Personen ganz augenscheinlich mühelos, wie es sich anhand der besonderen Tiefe der Einlassung auf ihr >Werk< aufzeigen lässt.

So erklärt sich vielleicht mit einem weiteren Zitat SCHALLERs (ebd.) die dritte Szene: „Wird deren (der Schüler) persönliche Primärmotivation durch entstellenden Umgang mit der Sache hintergangen, so ist mit GRUPE vor einer Manipulation der Schüler zu warnen, weil die sportfremden Zwecke von anderen gesetzt werden, oft insgeheim und nicht erkennbar“.

Von der Echtheit des Umgangs mit einer Situation, so lässt sich daraus interpretieren, könnte es im Wesentlichen abhängen, ob eine Einlassung auf Themen möglich ist oder nicht.

Der >sinnige< Umgang mit einem sportlichen Thema bleibt, egal wie sich die objektive Form gestaltet, sehr eng mit dem subjektiven >Erfolg des Tuns< verknüpft.

Im Schulsport, und hier insbesondere in den >mühsamen< Sportarten Gerätturnen und Leichtathletik, scheint es allerdings schwierig, Themen zu finden und sie in einer Form anzubieten, dass sie von Schülern im Kontext eines >sinnigen< Werkes erkannt und akzeptiert werden könnten.

4 PROBLEMSTELLUNG

4.1 GEDANKLICHE RICHTUNG DER ARBEIT

Trotz der grundsätzlichen Bedenken und Zweifel von KURZ (1979), Sportarten für den Schulsport überhaupt legitimieren zu können, wird in der vorliegenden Arbeit die Problematik der didaktischen Begründung von Sportarten für den Schulsport erneut aufgegriffen.
Die Tatsache, dass ganz allgemein immer mehr Fachgebiete und Gegenstände in die Schule drängen, und dies im Sport geradezu überhand zu nehmen droht, macht es erforderlich, die einzelnen Sportarten mittels einer didaktischen Analyse zu profilieren, um von daher ihre Aufnahme in den Kanon des Schulsports begründen zu können. Von den Sportarten, die schon im Kanon verankert sind, ist dabei eine Aktualisierung ihrer didaktischen Begründung einzufordern, welche die Legitimation nachvollziehbar macht.
Die Kultusministerien die ihre Visionen einer >gewünschten< Schule mit Hilfe der Lehrpläne umsetzen wollen, brauchen derartig begründete Zielformulierungen, Inhaltsbeschreibungen, aber auch methodische Konzepte der Fachdidaktiken, wenn diese Visionen auf der Ebene des konkreten Unterrichts Wirkung zeigen sollen.
Der gedankliche Ansatz der Arbeit beschäftigt sich nicht mit einer nominellen >Wertfestsetzung<, die im Sinne von >besser – als< Selektionskriterien für Sportarten aufbauen soll, sondern mit der didaktischen Profilierung einer traditionellen Schulsportart.
Es geht somit um die Sinnfrage, ob eine im Lehrplan schon verankerte Schulsportart Themenbereiche aufweist, die für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Wesentliches beisteuern und daraus ihre Legitimierung für den Schulsport auch aktuell begründen kann.
Die vorgezeichnete gedankliche Linie nimmt an, dass bei weitem nicht alle im Lehrplan verankerten Elemente, Fertigkeiten und Disziplinen einer Sportart als so wesentlich zu betrachten sind, als dass sie unbedingt vermittelt werden müssten. Es wird aber auch davon ausgegangen, dass konstituierende Themen für eine >sportliche Bildung< am klarsten und verständlichsten über die motorischen Profile der Sportarten zu vermitteln sind.
Die theoretische Position der Fragestellung trifft gewissermaßen in die Lücke zwischen den bildungstheoretischen und handlungstheoretischen Standpunkten, da davon ausgegangen wird, dass der entsprechende Umgang mit sportlichen Themen bilden kann und „extrasportive Fremdbestimmung(en)", wie SCHALLER (1992, 20) formuliert, in ihrer Begründungsrelevanz für den Sportunterricht zurückgesetzt werden sollte(n), ohne dabei das außerschulische Sportumfeld aus den Augen zu verlieren.
Um sich diesem Anspruch zu stellen, ist es notwendig, dass Fachdidaktiken stärker als bisher ihre ureigenste Aufgabe darin sehen, aus ihren Sportarten wesentliche (konstituierende) Themenbereiche (Was?)

herauszufiltern und sie in ihrer thematischen und methodischen Erschließung so zu beschreiben, dass sie einer pädagogischen Begründung (Wozu?) zugänglich werden.
Damit könnte die von KURZ (1979, 104) geforderte „... theoretische Beschreibung von Situationen des Sports „unterhalb" der groben Charakteristik. einer Sportart...." als thematischer Zugang für die Inhalte von Sportarten konkretisiert werden und letztlich eine didaktische Begründung realer Themen, motorischer Inhalte und deren Inszenierungsformen fassbarer formuliert werden.

Als konkreter Untersuchungsgegenstand der Arbeit wurde Gerätturnen ausgewählt.
Gerätturnen erscheint aus mehreren Gründen interessant. Zum einen unterbreitet die motorische Struktur der Sportart ein vielfältiges und sehr breit angelegtes Bewegungsangebot, andererseits wird den technischen Fertigkeiten der Sportart eine >Normiertheit< vorgeworfen und ein athletisch-koordinatives >Anforderungsprofil< attestiert, welches nur sehr eingeschränkt für den Schulsport tauglich zu sein scheint.
Wahrscheinlich deshalb liegen für die Fachdisziplin Gerätturnen mannigfaltige, teilweise allerdings sehr gegensätzliche didaktische Ansätze vor, die sich zwar dieser Problematik annehmen, aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten, aber bisher keinen tragfähigen gemeinsamen didaktischen Konsens erreicht haben.
Ein Grund dafür könnte möglicherweise in den angesprochenen rivalisierenden pädagogischen Grundpositionen über den Sinn und das Wesen von Sportunterricht liegen.
Der hier vorgeschlagene Ansatz versucht >Turnunterricht< sowohl unter der Perspektive der motorischen und personalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, als auch unter der Perspektive der Struktureigenschaften der Sportart zu fassen. Diese Vorgehensweise lässt möglicherweise die gemeinsamen Schnittmengen auch sehr unterschiedlicher didaktischer Auffassungen zum Vorschein kommen und eine theoretische Klammer für die Integration der Ansätze zu einem gemeinsamen Modell finden.

4.2 METHODISCHE KONZEPTION

Für die Untersuchung ergeben sich drei zu untersuchende Problemkreise, die sich innerhalb des Sachgegenstands als unterscheidbare Kategorien einstufen lassen und deren Merkmalsdimensionen sich methodisch mittels der Phänomenologie, der strukturalistischen und systemtheoretischen Analyse und der Hermeneutik so weit beschreiben lassen, dass Ursachen und Zusammenhänge von pädagogischen und didaktischen Zielsetzungen des Gerätturnens fassbar werden. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass die praktisch-methodischen Vermittlungsstrukturen des Gerätturnens auf ihre Konstruktionsbedingungen hin analysiert und ein eigenes Rahmenmodell der Vermittlung konstruiert werden kann.

Bei der Analyse wird Gerätturnen hier in seiner Ausprägung als moderne Sportart betrachtet. Der historische Werdegang und die daraus folgenden unterschiedlichen Betrachtungsweisen und möglichen Sinndimensionen des Turnens werden nicht behandelt.

4.3 FORSCHUNGSGEGENSTAND: GERÄTTURNEN

Die aktuell wieder vermehrten Bemühungen, Gerätturnen didaktisch und methodisch neu zu fassen, es mithin attraktiver und interessanter zu gestalten, zeigen wie ein zwar im Kanon des Schulsport verankertes, aber de facto nicht oder nur ungern praktiziertes Fach, nach didaktischen Legitimationen sucht (vgl. Sportpädagogik 3/99; Ran an die Geräte, Kongress 1994).

Die im Rückblick (vgl. Kap.2.1) angerissene Problematik unterstützte sicherlich diesen Werdegang des Gerätturnens. Es avancierte neben der Leichtathletik zu einer der unbeliebtesten Sportarten (vgl. BRETTSCHNEIDER/KRAMER 1978).

Die Häufigkeit des Gerätturnens, zu diesem Zeitpunkt nach BRETTSCHNEIDER/KRAMER (ebd.) mit 86,8 % noch absoluter Spitzenreiter der unterrichteten Schulsportarten, tendiert heute in Richtung des >Nicht-Vorhanden-Seins<.

So lässt sich mit TROSS (1994, 99) übereinstimmend[18] feststellen: „Tatsächlich aber berichten Sportstudierende immer wieder, dass sie in der Schulzeit nie geturnt haben, obwohl das Turnen in allen Bundesländern bisher fester Bestandteil der Lehrpläne war“.

Diese stillschweigende Ausgrenzung einer im Lehrplan verankerten Sportart deutet auf folgendes:

- Das vage Konstrukt Beliebtheit, mit denen Sportarten bewertet werden, reicht anscheinend aus, dass Sportarten entsprechende >Anpassungen< in der Praxis erfahren.
- Eine eingehende *sportpädagogische* Diskussion über Sinn und Wert der betroffenen Sportart scheint dazu nicht nötig zu sein. Die Diskussion über Sinn und Wert wird zudem im Wesentlichen von dem betroffenen Fachverband initiiert.
- Dies lässt auf ein erhebliches Maß an fehlendem pädagogischen und didaktischen Reflexionsinteresse der Fachdidaktik und einer sehr geringen Lehrplanverpflichtung von Sportlehrern schließen.
- Das Fehlen fachdidaktischer Arbeiten im Sinne inhaltlicher Legitimationen macht sich besonders gravierend bemerkbar und stützt die bestehende, eingangs schon erwähnte sportpädagogische Beliebigkeitsklausel bezüglich des sportunterrichtlichen Fächerkanons.

---

[18] Die Übereinstimmung bezieht sich auf die Erfahrungen des Verfassers, die er im Rahmen der verpflichtenden Sporteingangsprüfung für Sportstudierende machte. Hier zeigen sich nicht nur in erschreckendem Ausmaß motorische Defizite bei der Lösung von Bewegungsaufgaben aus dem Gerätturnen - einfachste Grundformen des Aufstemmens, des Radschlagens oder des Kastenspringens sind für eine Vielzahl von Bewerbern nicht ausführbar -, sondern viele Prüflinge sind genau so wenig in der Lage, die Geräte richtig zu benennen und sie in ihrer technischen Funktion zu bedienen.

Unter dem Stichwort „Turnen ist mehr“ wird zurzeit versucht, Turnen didaktisch weiter zu fassen. Die Absicht dabei ist, Turnen aus dem engen Verständnis des Sportartenkonzepts herauszulösen und es in einen mehrperspektivischen Ansatz zu stellen, bei dem die Ausübung vielfältiger Bewegungskünste im Vordergrund steht (vgl. DIECKERT 1998, 12; FRANK in: Sportpädagogik 3/99, 10).
Als wesentlicher theoretischer >Annahmekern< für die Unbeliebtheit des Turnens, so lässt sich diesen didaktischen Vorschlägen entnehmen, werden dabei die Normgebundenheit und Formalisierung der Bewegungen und die sich daraus ableitende >Strenge< bei den unterrichtlichen Vermittlungsverfahren des Gerätturnens ins Feld geführt (vgl. LAGING in: Sportpädagogik 3/99, 17).
Mit der Lösung aus dieser Normgebundenheit und Formalisierung wird ein Durchbrechen der Unbeliebtheit des Turnens erhofft. Um dies zu erreichen, orientieren sich diese didaktischen Ansätze an >Grundthemen< des Gerätturnens, da erwartet wird, dass damit mehrperspektivische Vermittlungslinien beim Erwerb von Bewegungskunststücken intendiert werden können.
Der implizit angenommene Vorteil, dass durch eine Orientierung an >Grundthemen<

- die technische Seite des Gerätturnens weitgehend wegfällt,
- damit Gerätturnen einfacher zu unterrichten ist,
- deshalb auch für weniger versierte Lehrer praktikabel wird
- und damit mehr Schüler angesprochen werden können,

fördert aber eine Auffassung, die sportive Grundidee dieser Sportart gänzlich verlassen zu sollen. Die explizite Forderung nach einer mehrperspektivischen Vermittlung die Inhalte des Gerätturnens hauptsächlich unter die Sinndimesnionen des Spaßes, des Miteinanders und des Erfahrens von Turnen als Gesundheits-, Erlebnis- und Abenteuersportart zu stellen, führt dazu, dass als wichtigstes Ziel dieser Ansätze das „Erreichen von Bewegungs- und Handlungsfähigkeit und nicht das unbedingte und ausschließliche Erreichen von Bewegungsfertigkeiten“ angesehen wird (SCHMITT-SINNS 1988, 23).
Die grundlegende Handlungsfähigkeit des Sports, die darin besteht zu >wissen< wie die Zielebene >Erwerb von Bewegungsfertigkeiten< anzusteuern und zu organisieren ist, wird in den Hintergrund gerückt.
Der erhoffte Vorteil, dass durch eine Hinwendung zu einfach vermittelbaren Grundthemen Turnen >einfacher aber attraktiver< zu unterrichten sei, unterschätzt die Problematik der mehrperspektivischen Vermittlung, wenn sie in planbare und intentionale Unterrichtseinheiten einzubinden ist.
Allein die Aufgabe, eine derartige Vermittlungskonzeption in ein zwingend vorgegebenes Zeitregime und in eine hantierfähige Organisationsstruktur einzupassen, erfordert ein sehr hohes Maß an technisch-apparativem Know-how. Der Aufbau einer Bewegungslandschaft mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten erzwingt vom Unterrichtenden ein außerordentliches Maß an Planungsfähigkeit, aber auch spontaner, reflektierter Umgestaltungsfähigkeiten, wenn Unterricht nicht in belangloses Ausprobieren ausarten soll.

Im Wesentlichen unbeantwortet bleibt aber hier nach wie vor die Kernfrage einer didaktischen Begründung des >sportiven< Gerätturnen als >lohnendes< Schulfach, mithin die Frage nach Bildungsgehalt und originären Sinnperspektiven der *Sportart* unter den Bezugspunkten der schulsportlichen Bildung und Erziehung.

Diese vorgeschlagene didaktische Neuorientierung des Turnens lehnt sich stark an die Transformationsbestrebungen der Sportpädagogik hin zur Bewegungspädagogik an, die zudem durch die augenblicklichen Tendenzen der >antisportiven< Konzepte des Deutschen Turner-Bundes (DTB) (vgl. DTB-Handbuch Teil 7) auch von Seiten des Verbandes Unterstützung findet. Es wird dabei übersehen, dass die idealistische Tradition der turnerischen Sportkritik und die Absicht, mit derartigen sportpolitischen Begründungen und Maßnahmen Gerätturnen in eine >ursprünglichere Form< zurückzuführen, nie von Erfolg gekrönt waren (vgl. KRÜGER/GRUPE 1998), sondern nur das >verstaubte< Image gestützt wurde.

Notwendig erscheint deshalb, dass neben den zweifelsfrei didaktisch nutzbaren Aspekten des Erlebnisses, des Abenteuers und des Miteinanderlernens, die in der situativen Auseinandersetzung mit einer Gerätewelt immer anzusprechen sind, die aber von anderen Sportarten genau so legitim zu nutzen sind, die didaktisch zu nutzende Struktur der *sportmotorischen Inhalte* des Gerätturnens für den Sportunterricht herauszuarbeiten ist.

Die Bildungsaufgabe, Schülern Sportarten verständlich zu machen, erfordert es nach wie vor, Fertigkeiten ohne aufgesetzte „sportfremde Zwecke" zu thematisieren.

Die formulierten Ansätze lösen bei der Legitimationsfrage das beschriebene Begründungsdilemma von KURZ nicht. Bei der Frage, woraus der Schulsport bestehen soll, kommt KURZ (vgl. 1979,104) zu dem Schluss, dass weder von Sportarten noch von Sportartengruppen als den Alternativen auszugehen ist, sondern erst eine genauere Beschreibung von Situationen des Sports, die sich „unterhalb" der groben Charakteristik einer Zugehörigkeitsbeschreibung zu einer Sportart befinden, es erlaubt, Elemente des Schulsports zu bestimmen.

Mit den didaktischen Bemühungen, durch die Beschreibung adäquater, d.h. in diesen Sinndimensionen real vorkommender Situationen des Turnens, lässt sich das bestehende logische Problem, begründbare Festlegungen von Sportarten oder Sportartengruppen zu finden, nicht lösen. Beschreibungen von charakteristischen Situationen bleiben nach wie vor unspezifische Beschreibungen, die als originäre Begründung einer Sportart nicht ausreichen.

Ob deshalb derartig orientierte didaktische Maßnahmen die schulische Vermittlungspraxis verbessern helfen, mithin als erhoffte Folge der Attraktivitätssteigerung eine größere Akzeptanz der Sportart erfolgt und sich Turnen auf diese Weise für den Sportunterricht zwingender legitimieren kann, ist gründlich zu hinterfragen.

Kernfrage:

Lassen sich aus der Sportart Gerätturnen relevante Grund- und Leitideen herausarbeiten, durch die sich Gerätturnen als notwendiges und brauchbares Element des Schulsports begründen lässt? Dazu gilt es, die als originär geltenden Dimensionen der Sportart zu erfassen, denn erst damit wird es möglich, begründet ableitbare, relevante und charakteristische Situationen zu beschreiben, die bei der Zielsetzung der >sportlichen Bildung< von Schülern nutzbringend sind.

4.3.1 Methodischer Zugang: Strukturalistische und systemtheoretische Analyse

Um die Grund- und Leitidee des Turnens [19] unabhängig von den augenblicklich diskutierten didaktischen Standorten zu analysieren und die Strukturelemente der Sportart herauszuarbeiten, sind die konstituierenden Merkmalsdimensionen mittels einer strukturalistischen und systemtheoretischen Analyse zu beschreiben.

Bisher hat sich die Frage nach der Philosophie des Turnens und deren Vermittlung im Schulsport größtenteils auf einen ideologisch-verbrämten Standortstreit des normierten versus Freien Turnens beschränkt. Die vorgeschlagenen Interventionen sollen dazu führen, Turnen attraktiver zu machen. Sie sind deshalb stark auf Krisenbewältigung ausgerichtet und überdecken die Kernfragen nach den eigentlichen, konstituierenden Merkmalen der Sportart, des Systems Turnen, die für den Schulsport wichtig sein könnten. Die Frage, zu welchen Konsequenzen derartige Interventionen sowohl auf der System- als auch Akteursebene führen können, ist zu wenig beachtet. WILKE (1998, 302) stellt denn auch fest: „Normalerweise tun sich Organisationen, wie Menschen, die Mühen des Lernens erst an, wenn es sich nicht mehr vermeiden lässt, also kurz vor oder in einer Krise. Eine Krise ist deshalb zwar ein guter Auslöser für Lernen, aber ein schlechter Lehrmeister. Denn das, was in einer Krise gelernt wird, ist in aller Regel zu eng auf Krisenbewältigung ausgerichtet und vernachlässigt die Frage nach tiefersitzenden und längerfristigen Ursachen der Krise“. Dies trifft den Kern des Problems. Das Bemühen, Turnen attraktiv zu machen indem die Vermittlung der Inhalte bestimmten Sinndimensionen untergeordnet wird, erfordert die Klärung fachimmanenter Sinndimensionen des Turnens.

Um aus einer übergeordneten Perspektive Leitideen zu formulieren, muss deshalb auf der „Metaebene“ des Turnens diskutiert werden. Die Klärung auf dieser Ebene, was denn Turnen in seiner Substanz ausmacht, ergibt möglicherweise Strukturen, die als übergeordnete Merkmalsdimensionen die Vermittlungslinien in ihrer didaktischen Ausrichtung wesentlich beeinflussen.

Mit einer strukturalistischen Analyse des Gegenstands Turnen soll dies geleistet werden.

[19] Der Begriff Turnen signalisiert hier, dass der gesamte Bewegungsbereich des Turnens gemeint ist, also auch das Kunstturnen, freie Turnen usw. darunter fallen.

Struktur bedeutet in diesem Zusammenhang die innere Ordnung des Ganzen und kann auch mit dem Begriff des Systems belegt werden. In diesem System sind die geordneten Beziehungen der Teile des Ganzen nicht wesenhaft und unergründlich vorgegeben, sondern als rekonstruierbare Teile benennbar.

Die Beziehungen der Teile untereinander normieren dabei das Ganze. Daraus ergibt sich, dass die Beziehungen

a) beschreibbar sein müssen, und
b) einer gewissen Dauerhaftigkeit zu unterliegen haben.

Die Beziehungen der Teile untereinander sind über Regeln oder Vorschriften konstruktivistisch veränderbar. Damit bleibt das System in seiner Struktur begreifbar, aber auch gestaltbar.
Für eine strukturalistische Analyse der Grundstruktur des Turnens werden die Regeln und Vorschriften des Systems hierarchisiert, womit sich die Möglichkeit erschließt:

a) mit den Regeln des Systems die strukturbestimmenden Merkmale zu beschreiben,
b) mit den Vorschriften des Systems den Gebrauch dieser Merkmale für verschiedene Subsysteme zu erklären (vgl. WRIGHT 1979).

Aus der theoretischen Ausarbeitung der Merkmalsdimensionen des Systems Turnen ergeben sich, so die Annahme, die notwendigen Erkenntnisse, um die vorhandenen Systematiken der Fertigkeits- und Ordnungssysteme des Turnens wesentlich einfacher zu fassen. Dies stellt die Grundlage für konzeptionelle Überlegungen und die zu beachtenden Konstruktionsbedingungen für ein theoretisches Rahmenmodell schulischer Vermittlungslinien dar.

4.4 FORSCHUNGSGEGENSTAND: VERMITTLUNG IM GERÄTTURNEN

Wesentlich für die schulische Akzeptanz einer Sportart auf der praktischen Handlungsebene ist das Bedingungsgefüge von avisierten inhaltlichen Zielsetzungen und den zur Verfügung stehenden Vermittlungskonzeptionen.
Die allgemeinen negativen Rahmenbedingungen des Sportunterrichts:

- immer noch fallen 30 % des vorgesehenen Sportunterrichts aus;
- 70% des Unterrichts werden fachfremd unterrichtet;
- die Ausstattungen mit Sportstätten und Sportgeräten ist unzureichend;
- durch Einstellungsstopp und Stellenabbau fehlen inhaltliche Innovationen für den Sportunterricht (vgl. STEINHOFF 1994, 32);

treffen eine technisch – kompositorische, eine >Kunst – Sportart< ganz besonders. Von daher ist unter der Perspektive der Akzeptanz zu fragen, ob diese negativen Bedingungen, bei dem Versuch der Konstruktion

eines Vermittlungsmodells, nicht als >Bedingungsfeld der Vermittlungspraxis< integrierend mitzubeachten sind.

Wesentlich für diese Arbeit sind die Auffassungen und Erfahrungen vieler Praktiker, die zeigen, dass auf Grund der technomotorischen Inhalte der Sportart eine unterrichtliche Inszenierung sehr schwierig zu gestalten ist.

Damit bekommt die Systematik der bewegungstheoretischen Zugänge zu den Inhalten des Sports und die daraus abgeleiteten Vermittlungsmodelle der Sportart bestimmendes Gewicht.

Mit der >historischen< Rückwendung der aktuellen didaktischen Ansätze, Turnen wieder >frei zu machen<, werden die bewegungstheoretischen Zugänge des Gerätturnens zwar indirekt kritisiert, allerdings lässt sich noch kein nennenswerter Versuch erkennen, ein entsprechendes bewegungstheoretisches Konzept für das >Freie Turnen< zu entwickeln.

Im Gegenteil, die motorische Reduzierung durch die aktuellen didaktischen Ansätze orientiert sich erneut an der gedanklichen Linie von GAULHOFER / STREICHER, ohne diese vollständig zu rezipieren.[20]

Die von GAULHOFER / STREICHER geforderten Grundsätze beim motorischen Lernen und Handeln werden hier lediglich auf motorische Inhalte im Sinne der „natürlichen“ Bewegungen reduziert.

Als Begründung wird der moderne Sporttreibende angeführt, der, so führt FRANK aus (in: Sportpädagogik 3/99), „will sofort genießen und – ohne langes Üben – die Trends erleben, die unsere Erlebnis- und Konsumgesellschaft anbietet.“

Da sich für diese >reduzierten< turnerischen Formen wiederum kaum außerschulische Anwendungsfelder finden lassen, sie sich aber auch nicht in ein schulisches Adäquat einer turnerischen Wettkampfform kleiden lassen oder gar außerschulische Wettkampfangebote erschließen helfen, bleibt die Frage nach dem Bildungs- und Erziehungsauftrag des Schulsports aus dieser Sicht unbeantwortet.

Für LAGING (1999, 17), der annimmt, dass durch die expansive Leistungsentwicklung des Kunstturnens zu den Inhalten des Schulturnens eine derartige Diskrepanz besteht, dass es für den Schüler unmöglich wird, eine Beziehung zwischen Schulsport und außerschulischem Sport herzustellen, ist klar, dass sich der Schulsport vom außerschulischen Sport lösen sollte. Mit dieser kulturkritisch orientierten didaktischen

[20] In der idealistisch geprägten Rückwendung auf ein historisch begründetes Vermittlungskonzept, das sich gegen den Formalismus des Spießschen Turnens wandte, werden nicht nur schlichtweg die aktuellen bewegungstheoretisch fundierten Vermittlungskonzepte ignoriert und damit dem didaktischen Zugang entzogen, sondern auch die von GAULHOFER / STREICHER bewusst vorgenommene Beschränkung des Turnens auf natürliche Bewegungen wird unvollständig übernommen. So forderten GAULHOFER / STREICHER auf der motorischen Dimension bewegungstechnisch richtige Formen und verlangten auf den Sinndimensionen sehr nachdrücklich den Grundsatz der Leistung (das sportliche Prinzip), den Grundsatz der feinen Formungsarbeit (das gymnastische Prinzip) und den Grundsatz der Gemeinschaftsbildung und der sittlichen Erziehung (das turnerische Prinzip). Als Ausgangspunkt der Vermittlung wurde dabei das „Übungsbedürfnis und die jeweilige Konstitution des Kindes“ (SAURBIER 1972, 188) als richtungsweisend angesehen. Die nachfolgend vorgenommene Rücksetzung der motorischen Inhalte auf „Brauchformen“ (SEYBOLD 1969, 121) drängte das sportliche und gymnastische Prinzip in seiner Bedeutung zurück, und verwies den Erwerb des >Bewegungskunststücks< an die Peripherie der Vermittlungskonzepte. Dies provozierte letztlich eine Orientierung des Schulturnens an >effektiven<, an produktorientierten Vermittlungsmodellen für den Bereich der Bewegungskunststücke (vgl. SEYBOLD 1969, 121 f.).

Auffassung provoziert LAGING allerdings einen offensichtlichen Zirkelschluss bezüglich des Verständnisses von Kulturtechniken und deren >Vermittlungspflicht< durch die Schule.
Gerade eine derartige didaktische Orientierung des Turnens vermindert in erheblichem Maße die Chance, Turnen in seiner sportlichen Ausprägung für den Schüler erfahrbar zu machen und verhindert damit logischerweise die Möglichkeit, die Idee des Turnsports verständlich zu transportieren.
So lässt sich konstatieren, dass die Problematik des Verständnisses für eine Sportart möglicherweise eher in der mangelnden Nutzung schon längst vorhandener schulischer Wettkampfangebote liegen könnte, mit denen Turnen attraktiv zu erfahren wäre, als in der Diskrepanz der Leistungsentwicklung des Hochleistungssports zum sportlichen Normalverbraucher. [21]
Die von TROSS (1994, 107) aufgeworfene Frage, ob es in der Schulsportrealität nicht möglicherweise so ist, dass „Sportlehrer schlechte Animateure sind, selbst „Null Bock“ auf Turnen haben und gar nichts davon wissen wollen, dass Schüler unter bestimmten Gesichtspunkten plötzlich „Bock“ auf Turnen haben könnten“, rührt massiv am Kern des Selbstverständnisses und der professionellen Berufsauffassung der Sportpädagogen und zeigt in deutlicher Form eine Handlungsunwilligkeit von Sportlehrern auf, sich mit dieser Dimension des Schulsports auseinander zu setzen.
Auf der Suche nach möglichen Ursachen für ein derartiges Verhalten, werden in dieser Arbeit zwei Aspekte eruiert.
Zum einen stellt sich die Frage nach den Auswirkungen von negativen Medienpräsentationen einer Sportart bezüglich ihrer gesellschaftlichen und dementsprechend auch schulischen Akzeptanz. Zum anderen betrifft dies die Problematik der vorhandenen praktischen Vermittlungskonzepte, die den Praktiker anscheinend nicht in die Lage versetzen, einen homogenen, in sich logischen Fertigkeitsaufbau zu konzipieren und er deshalb jedes Turnelement als isolierte Fertigkeit neu behandeln muss (vgl.Kap.2.2.2).

Die Medienpräsentation einer Sportart ist insofern von nachhaltigem Interesse, da hier das im Alltag erworbene, quasi gesellschaftliche Wissen über die Struktur einer Sportart, mangels originärer, individueller Erfahrung und Erkenntnis, an diese gesellschaftlich vorgegebenen Interpretationsmuster gebunden bleibt, und diese damit den Status gesellschaftlicher Wirklichkeit erhalten. Der permanent negative Trend und eine z.T. ganz spezifisch gefärbte negative Berichterstattung, die als regelrechte Medienschelte gelten darf, die sich immer wiederkehrend über Jahre hinweg schon über das Kunstturnen ergießt, bestimmt da-

[21] Die Befunde von TROSS machen deutlich, dass auf der Ebene von schulsportorientierten Anwendungen das Gerätturnen ein Schattendasein führt und die vorhandenen Potentiale bei weitem nicht ausgeschöpft werden. So stellt er fest, dass 72% der Sportlehrer noch nie eine AG Gerätturnen angeboten haben, 55% der Befragten noch nie vom Schulsportwettkampf „Bundesjugendspiele Gerätturnen“ Gebrauch machten, und 71% noch nie eine Turnmannschaft „Jugend trainiert für Olympia“ betreuten. Bezüglich letzterem wird dabei von 50% der Schulen auf Vereinstrainer zurückgegriffen (vgl. TROSS 1994, 107). Dies drückt eine deutliche Handlungsunfähigkeit der Schulen und einen Mangel an Grundkompetenz der Sportlehrer bezüglich des Bezugssystems Gerätturnen im Schulsport aus, durch das ein für Schüler möglicherweise interessantes und nachhaltig wirkendes Anwendungs- und Erfahrungsfeld ausgeblendet wird.

bei immer mehr das negative Interpretationsmuster und verhindert eine Reflexion der sportlichen und pädagogischen Sinndimensionen, die diese Sportart enthält (vgl. LEIKOV 1995).
Solcher Art zustande gekommene gesellschaftliche Grundmuster, von BERGER/LUCKMANN (1977, 36) auch als „Objektivationen“ gekennzeichnet, üben in ihrer Gegenständlichkeit einen Zwang aus, denen sich der Einzelne schwerlich entziehen kann. Da er sie ja als faktische Gegebenheit erlernt hat, kann er diese Konvention erst durch eine gedankliche und faktische Auseinandersetzung, also mittels eines Bildungsprozesses durchbrechen.
Dies setzt aber einen Erkenntnisgewinn voraus, der durch Denken auf der Grundlage von Erfahrung und Handeln es dem Einzelnen dann ermöglicht, >gesellschaftliche Wirklichkeiten< zu hinterfragen und mit der eigenen Interpretation von Wirklichkeit abzugleichen. Auf der Praxisebene ist es deshalb bedeutsam, dass ein Erfahrungsfeld organisiert wird, in dem der Erwerb von entsprechenden Konstrukten ermöglicht und mittels dessen auch nicht direkt erfahrene Situationen beurteilt und eingeschätzt werden können (vgl. BERGER/LUCKMANN 1977, 42).
Da sich Kunstturnen auf höchster Ebene für den normalen, besser ausgedrückt, den nicht informierten Betrachter durch eine dichte Folge halsbrecherischer Übungen[22] auszeichnet, muss eine Didaktik des Gerätturnens auch die Möglichkeit schaffen, einen analytischen Zugang zu den vorgeführten Bewegungstechniken und damit zu den öffentlichen Präsentationsformen der Sportart zu finden.
Als einfachster Zugang kann hier der Rückgriff auf die eigene motorische Erfahrungswelt genutzt werden. Dieser gelingt dann, wenn die Vermittlung des Gerätturnens den Anspruch erfüllt, den Charakter dieser Sportart zu erläutern und das heißt, dem Schüler eben die Faszination von komplexen technischen Bewegungsabläufen nahe bringt.
Zwingender Ausgangspunkt für Vermittlungslinien ist deshalb die Logik der lernenden Person mit ihren unterschiedlichen Lernstrategien und motorischen Erwerbsmöglichkeiten. Darauf aufbauend lässt sich die mechanische Logik der Fertigkeiten der technisch orientierten Sportarten in den Vermittlungsprozess integrieren.
Technischer Dogmatismus, aber auch antitechnischer Dogmatismus treffen diese Forderungen nicht.
Die szenische Gestaltung und Inszenierung von Lernprozessen muss der Philosophie des Turnens, >dem akrobatischen Spiel mit den körperlichen Mitteln<, gerecht werden und handwerklich und pädagogisch vom Lehrer so angeboten werden.

[22] Der akrobatische Anteil bei den Frauen beträgt 70% (vgl. KRUG 1992).

Kernfrage:

Lassen sich, aufbauend auf den Ergebnissen einer strukturalistischen Analyse des Turnens, Rahmenbedingungen konstruieren, mit deren Hilfe Leitlinien für Unterrichtskonzeptionen zu umreißen sind, die Lehrende als konzeptionelle Planungshilfen nutzen können?

Ausgangspunkt für diese Leitlinien soll ein weitgehend selbständiger Umgang der Lernenden mit der Objektwelt des Turnens unter unterschiedlichen Perspektiven sein. Angestrebt wird, dass die Lernbedingungen und -systematiken komplexer Bewegungsabläufe so organisiert werden, dass sie für Lernende zu verstehen und zu begreifen sind. Dazu muss die theoretische Rahmenkonstruktion die Lehrenden für Auswahlentscheidungen befähigen, d.h., sie in die Lage versetzen, solche motorischen „Operationen“ auszusuchen und so bereitzustellen, dass damit wesentliche kognitive und handlungsdeterminierte Aspekte der Sportart angesprochen werden. Diese sollten sich aber auch in höhere Bezugssysteme transformieren lassen und so für das gesellschaftliche und kulturelle Handeln und Denken des Einzelnen Bedeutung gewinnen können.

4.4.1 Methodischer Zugang: Konstruktions- und Bedingungsanalyse für ein Rahmenmodell

Ausgangs- und Begrenzungspunkte für die Konstruktion des zu entwickelnden Rahmenmodells der Vermittlung ist die bildungstheoretisch determinierte Abwägung, die Sportart themenorientiert zu präsentieren. Damit wird die Vielfältigkeit, der schnelle Wechsel von Inhalten bewusst ausgeklammert und einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit einem Sachgegenstand der Vorzug gegeben. In der Logik dieser Denkrichtung wird es als wesentlich angesehen, das didaktische und methodische Augenmerk auf Inhalte und Formen der Sportart zu richten, die dem Lernenden interessante Themenbereiche eröffnen. Diese lassen sich nicht nur einfacher in unterrichtlich attraktive Konzepte binden, sondern erfüllen den schulischen Auftrag, die motorische Idee und die grundständigen Lernprinzipien einer Sportart zu vermitteln, zwingender.

Der Begriff der Konstruktion wird in unterschiedlichen wissenschaftlichen Zusammenhängen gebraucht und unterliegt daher auch unterschiedlichen Definitionen (vgl. KRON 1999, 31).

In Bezug zur hier behandelten Thematik wird der Begriff im Sinne der Genese von Erkenntnis gebraucht. Damit wird gesagt, dass der theoretische Ausgangspunkt der Konstruktion eines Rahmenmodells die Lebenspraxis ist, die, als ein struktureller, funktionaler und genetischer Zusammenhang zu interpretieren ist. Dies bedingt eine >offene< Konstruktion, die es erlaubt, Alltagserkenntnisse, die als grundlegende und vorgängige Voraussetzung aller „artifiziellen und wissenschaftlichen Erkenntnisse anzusiedeln und daher von wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht einzuholen (sind)“ (ebd., 34), zu adaptieren.

Um aus bestehenden Alltagserkenntnissen eine theoretisch begründbare Konzeption von Vermittlungslinien zu entwickeln, die auf den zuvor analysierten strukturbestimmenden Merkmalen der Sportart basieren, sind die wesentlichen, konstituierenden Bedingungsfelder in einem rationalen, diskursiven Konstruktionsprozess herauszuarbeiten und die für das Ziel und die Anwendungsgebiete relevanten Theorieaspekte in einen Verweisungszusammenhang mit den strukturalistischen Aspekten des ersten Problemkreises zu bringen.

4.5 FORSCHUNGSGEGENSTAND: DIDAKTISCHE RELEVANZ DES GERÄTTURNEN

Die Frage nach der didaktischen Relevanz von bewegungstechnisch – komplexen Sportarten für den Kanon der Schulsportarten wird, wie beschrieben, sehr kontrovers diskutiert. Über das Konstrukt der >Unbeliebtheit< wird dabei die Relevanz dieser Sportarten für den Sportunterricht in Frage gestellt und zwar mit dem Hinweis, dass Beliebtheit im Sinne von „Spaßvermittlung im Schulsport" eine fundamentale didaktische Bedeutung habe (vgl. BRETTSCHNEIDER/BRÄUTIGAM 1990). Die Dominanz dieser didaktischen Position, mit ihrem Auswahlkriterium Beliebtheit, drängte die Bedeutsamkeit weiterer Sinndimensionen des Sportunterrichts zurück und erhöhte gleichzeitig die Tendenz faktisch vorgegebene Inhalte dieser Dimension anpassen zu wollen.
Die Verkürzung des Sportunterrichts auf die diffuse Dimension „Spaß haben" entfachte zwangsläufig erneut die Frage nach den Bildungs- und Erziehungsgehalten von Schulsport. Um allerdings den unvermittelt nebeneinanderstehenden Positionen in der Sportdidaktik eine integrative Mitte zu entwickeln, wie dies BALZ (1997) fordert, scheint es notwendig, dass die einzelnen Fachdidaktiken der Sportarten ihre Sinnstrukturen als Bedeutungskategorien für den Sportunterricht zwingender herausarbeiten.

Die Sportpädagogik diskutiert in immer neuen Formen das Bedingungsgefüge der Persönlichkeitsentwicklung zum und durch Sport. Die grundlegende Frage, ob das Subjekt als individuelles Einzelwesen zu gelten hat, das sich durch seine Lebenstätigkeit die kulturelle und gesellschaftliche Wirklichkeit erschließt, oder als Subjekt, das, in Interaktion mit anderen, in eine formierte Gesellschaft mit Regeln, Normen, Institutionen und Organisationen unausweichlich eingebunden ist, wird in der Sportpädagogik je nach wissenschaftstheoretischem Standort unterschiedlich gewertet.
Das soziologisch orientierte Verständnis, nach dem die menschliche Alltagswelt als eine „gesellschaftlich konstruierte oder durch vorgegebene Typisierungen vorstrukturierte Wirklichkeit" anzusehen ist, in die jedermann eingebunden ist, führt zu der Annahme, dass die Grundstruktur der gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit parzelliert ist (KRON 1999, 24).

Eine wesentliche Parzelle, in der kulturelle und soziale Wirklichkeiten versammelt sind und über formale Qualifizierungen bei der Zulassung zu gesellschaftlichem Wissen regelnd eingreift, ist die Schule.
Die Leitidee der Handlungsfähigkeit, wie sie von KURZ konzipiert wurde, propagiert eine Öffnung der Schulsportparzelle in Richtung einer weiter gefassten gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion. Damit verloren zwangsweise die bis dahin bestimmenden Kodifizierungen und Normierungen des Sportunterrichts ihren dominanten regelnden Eingriff bezüglich Inhalten und Zielen, und der Sportunterricht musste sich wesentlich stärker als bisher mit den unterschiedlichen Parzellen des außerschulischen Sports und deren Normierungen und Kodifizierungen auseinandersetzen.
Diese Öffnung der schulischen Parzelle hätte eine pädagogische Standortbestimmung für den Sportunterricht nach sich ziehen müssen, um den erzieherischen und bildenden Auftrag des Schulsports beschreiben zu können. Diese Standortbeschreibung wurde nicht vorgenommen, was MEINBERG u.a. (vgl. Kap. 2.1.2) veranlasste, nach der „Sinntheorie des Sports“ zu fragen.
Durch die Öffnung des Schulsports verlagerte sich das Interesse der Sportpädagogik, und >Themen und pragmatische Bauformen des Unterrichts< waren nur noch am Rande wichtig.
Die pädagogische Legitimierung des Sportunterrichts durch allgemeine, übergeordnete abstrakte Erziehungsziele zog eine massive Orientierungslosigkeit über anzustrebende konkrete Lernziele und den originären Bildungswert des Sportunterrichts nach sich. Es wurde dadurch ein praktisches Unterrichtsverständnis forciert, welches sich auf belangloses Ausprobieren von Bewegungsabläufen reduzierte (vgl. DIETRICH 1972, BECKER 1987, KURZ 1991).
Der Austausch und die Neuaufnahme von Themen, Bewegungsformen und Sportarten war damit ohne didaktischen Begründungszwang möglich, da weder didaktische Normierungen und Kodifizierungen für den Schulsport geschaffen waren, die eine Adaptation der Themen, Bewegungsformen und Sportarten an die Belange der schulsportlichen Realität verlangt hätten, noch deren pädagogische Reichweite thematisiert wurden.

Kernfrage:

Beherbergt das konzipierte Modell des Gerätturnen genügend didaktische Relevanz, um innerhalb der Belange der schulsportlichen Realität und des schulischen Erziehungsauftrags als wesentliches >Lernfeld< auch in einem >aktualisierten< Kanon des Schulsports verortet werden zu können?
Gerätturnen trifft aus der Sicht der gemachten Annahmen in einer besonderen Art und Weise die Struktur des Sports. Die „Beherrschung des Leibes“ (BOLLNOW 1978, 27), die >psychomotorische Kompetenz des Körpers< rückt hier in den Vordergrund und kristallisiert sich im motorischen Können und im Beherrschen einer Kunstfertigkeit. Das Erlangen einer Kunstfertigkeit verlangt allerdings Übung. Liegt genau darin, in der Herausbildung der kognitiven und affektiv-emotionalen Fähigkeiten zum sachgerechten und reflektierten Üben an einem >definierten Bewegungsproblem<, möglicherweise die didaktische Rele-

vanz des Gerätturnen? Die Entwicklung von Können ist im Turnen, auf Grund der Struktur der Artefakte, eng an die Fähigkeit gebunden, Misslingen zu reflektieren und nach der fehlenden Einzelleistung innerhalb des Gesamtvollzuges zu suchen. Eine Auseinandersetzung mit den Artefakten des Gerätturnen fordert dies ein und kann damit ein essentielles Teil der >sportlichen Bildung< darstellen, welches sich im Rahmen des Sportunterrichts planvoll erziehen und vollziehen ließe.

4.5.1 Methodischer Zugang: Phänomenologische pädagogische und hermeneutische Analyse

Das Bedingungsgefüge der alltäglichen schulischen Situation, in der Inhaltsfragen des >lehrplanverpflichteten< Sportunterrichts mit der Einflussnahme der Angebote der außerschulischen Sportwelt in Einklang zu bringen sind, ist systematisch nur aufrecht zu erhalten, wenn eine bewusste theoretische Begründung die jeweilige pädagogische Situation erklären hilft.
Da die Grundstruktur des pädagogischen Feldes eine >intentionale Machtanwendung< des Erziehers in der Interaktion mit dem Schüler impliziert, ist es für das Handeln des Erziehers notwendig, dass er diese in Form eines theoretischen >Wissens-Warum< legitimieren kann. Dies deshalb, weil der individuelle Bildungsprozess, der in enger Verflechtung mit diesen gesellschaftlichen Grundstrukturen vonstatten geht, von eben diesen versteckt, unbewusst oder latent determiniert wird. Die Oberflächenwirkung (von Werten, Wertewandel, aktuellen Trends usw.) wirkt deshalb auf das Handeln des Einzelnen im Sinne einer objektiven Gegebenheit. Dieser Funktionskreislauf einer sich selbst begründenden Realität ist im Hauptsächlichen durch kritische Reflexionen zu unterbrechen.
Um als Sportlehrer seine eigene Rolle und sein Handeln reflektiert begründen zu können, ist es für diesen unerlässlich, die Situation, die das eigene Tun mitbestimmt, zu >durchschauen<. Die Tendenz in der Praxis, sich >das Leben einfach zu machen< und Sportunterricht auf die einfache und nichtssagende Dimension des >Ausgleiches< und des >Spaßes< (vgl. BECKERS 1999) zu reduzieren, deutet auf den Mangel eines theoretischen >Wissens-Warum< hin. Inhaltsfragen im Wesentlichen nach Beliebtheit zu orientieren, heißt, die Handlungsbedeutungen des Sports nicht weit genug zu reflektieren, gleichzeitig aber damit eine gesellschaftliche Norm zu setzen, bzw. dieser unreflektiert zu folgen. Damit bekommt Sportunterricht eine >Ausdrucksgestalt<, die zu den realen Konstruktionen von >Sport< in erheblicher Differenz steht.
Diese Betrachtung stellt den Ausgangspunkt der in dieser Arbeit vorgestellten pädagogischen Überlegungen in Bezug zu den Sinndimensionen von >Sport< dar. Detailliert werden deshalb die Handlungsbedeutungen des Turnens aufgezeigt und mit den latenten Sinnstrukturen von Sportunterricht in Beziehung gesetzt. Durch die hermeneutische Betrachtung werden die Erkenntnisse über bedeutsame Sinndimensionen des Turnens reflexiv verdichtet, interpretiert und als >Bauformen von Turnunterricht< gefasst, die ein verbessertes, erzieherisches, didaktisches und unterrichtliches Handeln ermöglichen sollen.

5 ZUR PHILOSOPHIE DES GERÄTTURNENS – DIE SACHSTRUKTUR DES TURNENS

5.1 MERKMALSDIMENSIONEN DER SPORTART

Die Frage, was präzis ist unter dem Phänomen >Turnen< zu verstehen, macht es notwendig, die Tiefenstruktur dieses Sachgegenstands zu beschreiben und die bestehenden Gegenstandsbeschreibungen des Turnens auf ihre Aussagekraft und Tragfähigkeit hin zu überprüfen.
Das heißt, die reine Oberflächenbeschreibung des Turnens, in der die Bewegungsformen und Bewegungsarten katalogisiert werden, ist zu vordergründig und muss um das Profil von Sinndimensionen, Erfahrungswerten und Fähigkeitskonzepten, die originär mit dem Turnen verbunden sind, erweitert werden.
Es gilt somit, das >Phänomen< Turnen mittels eines definitorischen Regresses zu beschreiben, was bedeutet, dass die „Darstellung des Begriffes (....) durch die Aufzählung seiner Merkmale, d.h. durch Angabe des Begriffsinhaltes zu bestimmen“ ist (SCHISCHKOFF 1991, 122).
Damit ergibt sich die Aufgabe, die beschreibbaren Merkmale / Phänomene der Sportart klar und verständlich herauszufiltern und sie dann auf den unterschiedlichen kontextabhängigen Anwendungsebenen einzuordnen.
Da im Spitzensport durch definierte Objekt- und Bewegungsregeln Turnen am engsten gefasst wird, kann von der Annahme ausgegangen werden, dass hier eine Kulmination der Phänomene stattfindet, die eine Darstellung des Begriffs vereinfacht.
Das Erreichen motorischer und psychischer Grenzsituationen, aber auch das individuelle Überschreiten von Grenzen, erlaubt es, die Phänomene der Sportart am deutlichsten wahrzunehmen. Es erscheint deshalb logisch, sich zunächst mit den sportspezifischen Strukturmerkmalen des Kunstturnens zu beschäftigen und damit den definitorischen Regress einzuleiten.

5.1.1 Analyse übergeordneter Merkmale technisch – kompositorischer Sportarten

Die Einordnung des Kunstturnens in eine Gruppe von Sportarten, die mit ähnlichen Profilen ausgestattet sind, erleichtert nicht nur den Zugang zu einer übergeordneten Profilbeschreibung, sondern erhält durch die Generalisierung der Aussagen auch einen größeren Gültigkeitsbereich.
Kunstturnen wird auf Grund seiner bewegungstechnischen, athletischen und psychischen Profilstrukturen als technisch – kompositorische Sportart (TKS) eingeordnet.

Eine wesentliche, gemeinsame phänomenologisch fixierbare Linie bei allen TKS ist die Bedingung des permanenten >Neulernens<. Bei den meisten anderen Sportarten spielen die Erfahrungswerte und die tak-

tische Anwendung der gelernten Fertigkeiten beim Ausführen der Sportart eine immer wesentlichere Rolle. Das Neulernen von Fertigkeiten hingegen beansprucht nur noch verschwindend geringe Trainings- und Lernzeiten. Bei den TKS indes bleibt die überdauernde motorische Lernwilligkeit der Motor nicht nur für Spitzenleistungen, sondern auch für die Ausübung dieser Sportarten auf allen Wettkampfebenen.

Auf Grund dieser Bedingungsstruktur wird von den Athleten die Fähigkeit erwartet, sich zum einen über die gesamte aktive Zeit hinweg permanent mit neuen Fertigkeiten auseinandersetzen zu können und zum anderen dies auch eigenständig zu wollen.

Eine weitere strukturelle Bedingung liegt in der Forderung, schon gekonnte Bewegungsformen zu stabilisieren und sie so zu verfeinern, dass sie den geforderten Idealformen so präzise wie möglich entsprechen oder möglicherweise selbst einen neuen Idealstandard einer Bewegungsform zu entwickeln.

Diese beiden strukturellen Bedingungen sind zeitlich nicht unabhängig voneinander im Sinne von Lern- bzw. Stabilisierungsphasen zu sehen, sondern müssen meist zeitgleich nebeneinander ablaufen.

Die >konzeptionelle< Disposition der Athleten, einerseits über sehr lange Zeiträume bewegungsneugierig und experimentierfähig zu sein, andererseits – quasi als Gegenpol – eine Arbeitshaltung zu entwickeln, die es ermöglicht, ein gekonntes Programm in immer virtuoseren Präsentationen darzubieten, ist in einer gewissen Ausprägung zwingende Voraussetzung dafür, sich überhaupt mit einer Sportart dieser Sportartengruppe auseinandersetzen zu können.

Das macht es zwingend notwendig, auf der Praxisebene entsprechend geeignete Vermittlungsverfahren für den Trainingsprozess auszuwählen, die diese Neugierde immer wieder lebendig werden lassen.

Sportler, die das Gefühl, >technisch< nie fertig zu sein, als zu belastend empfinden und den Willen, sich immer mit neuen >Gestaltungen und Erfindungen< auseinandersetzen zu müssen, nicht mitbringen oder ihn im Trainings- und Lernprozess nicht erwerben können, scheitern häufig in diesen Sportarten. Die Selbstkonzepte[23] dieser Sportler können die situativen Erfahrungen dieser spezifischen Wechselbeziehung der „Person-Umwelt-Transaktion“ nicht tolerieren und empfinden dieses Spezifikum der TKS als belastende Dimension.

Personen aber, deren Selbstkonzepte Konzeptmuster aufweisen, die sich durch diese spezifische Wechselwirkung bestätigen können, finden gerade dadurch ein hohes Maß an personaler Bestätigung (vgl. FILIPP 1980; DEUSINGER 1986; ROSE 1991).

Dieses konstituierende Merkmal lässt sich als >*Exploration- und Gestaltungslinie*< bezeichnen und bezieht sich sowohl auf die technischen Bewegungsstrukturen der Sportart, als auch in besonders hohem Maße auf die Choreographie und die ästhetischen Form der Bewegungsgestaltung. Das Einbinden von

[23] Augenblicklich werden drei größere Kategorien verschiedener Ansätze von Selbstkonzepten unterschieden: 1. Als Umschreibung der Erkenntnis einer Person, dass sie als distinkte Entität in der Interaktion mit ihrer Außen- und Umwelt und auch von dieser abgehoben existiert. 2. Als Summe der von einer Person von sich selbst geformten mehr oder weniger stabilen Sichtweisen. 3. Als die Summe eines unter dem Aspekt der affektiv-evaluativen Tönung entstandenen Konzepts, des Selbstwertgefühls oder der Selbstakzentuierung (vgl. FILIPP 1980, 106-107).

„Mode- und Zeiterscheinungen“, aber darüber hinaus auch das Entwickeln von eigenen, individuellen Gestaltungslinien, stellt hohe ästhetisch – kreative Anforderungen an Sportler und Trainer. Sie müssen und können nur im Dialog erarbeitet werden. Dies geschieht zunächst sicherlich über die sogenannte Fremdidentifizierung. Diese entwickelt sich in Abhängigkeit von der Beurteilung durch die Interaktionspartner (Trainer, Publikum, Team) und übernimmt so eine Teilfunktion innerhalb der situativen Selbstbewertung. Bei der individuellen Interpretation dieses Vorganges durch die eigene Person, wird dem Individuum deutlich, inwieweit die Präsentation des „realen Selbst“ gegenüber anderen geglückt ist und von den jeweiligen Interaktionspartnern akzeptiert wird. Somit kommt dem reflexiven Dialog zwischen den Interaktionspartnern eine wesentliche Bedeutung bei der Entwicklung eines stabilen Selbstkonzeptes zu.

Diese Exploration-/Gestaltungslinien sind in ihrer Schwerpunktsausprägung sicherlich unterschiedlich gewichtet. Je nach Orientierung unterscheiden sich die Sportarten dieser Gruppe hier deutlich. Die eher technisch – akrobatisch orientierten Sportarten (Kunstturnen, Trampolin, Wasserspringen, Rock‘n-Roll) unterliegen geringeren künstlerisch gestalterischen Strömungen als die stärker technisch – ästhetisch orientierten Sportarten (Rhythmische Sportgymnastik, Eiskunstlauf, Tanz). Die Möglichkeit der Gestaltung innerhalb der technisch-akrobatischen Gruppe wird zu wesentlichen Teilen von der Fähigkeit bestimmt, sich explorativ mit akrobatisch riskanten Bewegungsabläufen auseinandersetzen zu können und diese in einer ästhetisch ansprechenden Form zu präsentieren.

Ein weiteres strukturierendes Merkmal zeigt sich in der Ausrichtung der TKS auf die technisch und bewegungsqualitativ hochwertige, präzise Darstellung von Elementen und Übungen.
Die Bewegungspräzision, mithin die Wiederholungsgenauigkeit einer optimalen Bewegungslösung, ist das zweite konstitutive Merkmal der TKS. Wir nennen es die >*Präzisionslinie*<.
Die Anforderung an die Sportler, Bewegungen höchster Komplexität und riskanter Abfolge in einem sehr eng definierten Qualitätsfenster stabil zu präsentieren, erfordert die Fähigkeit, die motorische Bewegungsgenauigkeit immer noch weiter zu verbessern und diese Zielstellung als lohnend zu erfassen.
Die Diskussion, wie Lernprozesse zu organisieren sind, um hohe Bewegungsgenauigkeiten auszubilden und sie sicher erreichen zu können, hält nach wie vor an (vgl. MUNZERT 1996).
Die methodische Kernfrage: ist von Anfang an fehlerfreies Lernen bei der Stereotypenbildung anzustreben oder sind Fehler als notwendige, systemimmanente Bewegungsabweichungen im Aneignungsprozess zu interpretieren, wird in Theorie und Praxis sehr unterschiedlich gesehen.
Nach gestalttheoretischer Annahme weist Bewegungslernen und kognitives Lernen Zusammenhänge auf (vgl. KOHL 1977; THOLEY 1987; SCHMIDT 1991). Das Phänomen der Gestaltwahrnehmung und somit auch die grundlegenden Prinzipien der Wahrnehmung besitzen aus dieser Sicht auch für das motorische Lernen eine gewisse Gültigkeit. Allerdings wirft die Gestaltbildung (Figur) und ihre Abhängigkeit

vom jeweiligen Bezugssystem (Grund), was als Figur-Grund-Beziehung verstanden wird, und mit dem sich auf Fehlerbedingungen Bezug nehmen lässt, bei den TKS Probleme auf. Die Toleranzbereiche im Sinne einer qualitativen Dimensionsfestlegung des Fehlerbildes zum Bezugssystem während des Ansteuerungsprozesses sind theoretisch sehr widersprüchlich aufgearbeitet. Damit bleibt die Frage, ab wann und in welcher Art ein Fehler zu korrigieren ist, nach wie vor offen, bzw. wird in der Praxis durch das Handlungswissen der Trainer festgelegt.

Speziell bei den technisch – akrobatischen Sportarten mit ihren vorgegebenen technischen Leitbildern besteht dabei die Gefahr, ein zu enges Korsett der Figurprägnanz beim Bewegungslernen einzubringen und mit massiven Korrekturinformationen und -maßnahmen, deren Wirkungsgrad kaum einzuschätzen ist, den Lernprozess unnötigerweise zu komplizieren und einsichtiges Lernen zu erschweren.

Dies geschieht von der vermittelnden Seite aus in der wohlgemeinten und durchaus richtigen Absicht, >Grundlagenfehler< zu vermeiden.

Gleichzeitig entsteht dabei jedoch die nicht unerhebliche Gefahr einer mangelhaften Ausbildung der Selbstorganisation und Selbstreflexion beim Techniklernen mit den Folgen einer mangelhaften Ausbildung der psychischen Fähigkeiten für eine adäquate Handlungsregulation bezüglich des Beanspruchungsprofils der Sportart (vgl. BEIER 1987; HOTZ 1996; KRUG 1996).

Da dies Profil neben der Originalität, Virtuosität und technisch korrekten Ausführung von Bewegungen auch eine hohe Dichtigkeit der Schwierigkeitsreihung erwartet, kommt der psychischen Belastungsfähigkeit, der Risikofähigkeit und der Frustrationstoleranz der Sportler eine immense Bedeutung zu.

Die Fähigkeit, bezüglich des sportlichen Verhaltens klare Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen, hängt von der selbstregulatorischen Kompetenz ab. Darunter fallen z.B. die Aufmerksamkeits-, Motivations-, Emotions- und Misserfolgskontrolle und deren Effizienz bei aktuell geforderten Handlungen. Zusammengefasst wird dieses zielgerichtete Verhalten unter Einsatz der psychophysischen Aktivität im Begriff der Handlung.

Als handlungsfähig in den TKS gilt, wer sein erworbenes Bewegungsprogramm stabil präsentieren, auf Neuerungen adäquat reagieren und sein Programm entsprechend adaptieren kann. Wir nennen es die >*Präsentationslinie*<.

Die >Präsentation des eigenen Werkes< bekommt durch die Bewertungssystematik der TKS ein zusätzliches Gewicht, da die Bewertungssystematik der TKS subjektiv weit mehr bedeutet als ein motorisches Taxationsverfahren.

Die Präsentation einer Übung, so zeigt die sportliche Praxis, tangiert in erheblichem Maße die Dimension der individuellen Ausstrahlung, bei der die Sportler viel von ihrer authentischen Persönlichkeit und ihrer Individualität zeigen (vgl. BARKHOFF 1999).

Die Darstellung wird von dem Sportler in bestimmtem Maße narzisstisch besetzt, d.h. sie wird als ein Teil von ihm erlebt. Damit fällt es dem Athleten oft schwer – in bestimmten Dimensionen ist es auch unmög-

lich – nicht >sich< als Person bewertet zu sehen, besser noch: zu >fühlen<, sondern die Wertung >nur< auf seine aktuelle Leistung zu beziehen.
Die individuelle Auffassung des Sportlers von sich selbst, von seinem eigenen Körper und allen anderen relevanten Merkmalen der eigenen Person wird durch diese Bewertungssystematik berührt. Gerade für junge Sportler ergeben sich aus der Präsentation einer Übung immer wieder krisenhafte Lernprozesse.
Erklärungsmodelle dafür liefern die Theorien der menschlichen Informationsverarbeitung (vgl. hierzu COOLEY 1902; BANDURA 1979; SELIGMAN 1975; SALADIN 1991).
Da der Mensch hierin als aktiver Konstrukteur seines Wissens und auch seiner Selbsttheorie angesehen wird, bekommt der Vorgang der Kategorisierung der Informationsquellen eine entscheidende Rolle beim Aufbau des internen Selbstmodells zugewiesen.
Die Kategorisierung der Informationen wird dabei unter der Prämisse der Wahrnehmung und Verarbeitung selbstbezogener Informationen identifiziert. Dabei wird in direkte Prädikatenzuweisung durch andere Personen, indirekte Prädikatenzuweisung durch andere Personen, komparative Prädikaten-Selbstzuweisung, reflexive Prädikaten-Selbstzuweisung und ideationale Prädikaten-Selbstzuweisung unterschieden.
Die unterschiedlichen Prädikatenzuweisungen spiegeln den Aufbau des Selbstmodells einer Person wider, das zunächst von der Übernahme der Fremdzuweisung geprägt ist. Die direkte Einschätzung des Trainers, im Rahmen des alltäglichen Trainingsablaufes und die indirekte Einordnung der Person in einem enger gefassten Umfeld, wie dies die Trainingsgruppe darstellt, stellen deshalb für den jungen Athleten erste wesentliche Elemente beim Aufbau seines Selbstmodells dar. Dieser relativ geschützte Raum wird mit Beginn der Wettkampftätigkeit verlassen.
Damit beginnt ein aktiver Vergleich dieser „zugewiesenen“ Prädikate durch die Person selbst. Dieser Prozess führt über eine reflexive Selbstbeobachtung zur Generierung solcher Prädikate, die so stabil sind, dass sie eine Antizipation des internen Selbstmodells in unterschiedlichen Situationen erlauben.
Bis dieser >sichere< Status erreicht ist, werden Wettkämpfe – durch das >subjektive< Bewertungssystem der TKS – durchaus als eine >Prädikatenüberprüfung< der Person interpretiert, was eine krisenhafte Erfahrung für einen Sportler darstellen kann.

Eine weitere Besonderheit der Bewertungssystematik der TKS liegt in ihrer Macht, durch Regelveränderungen und den daraus folgenden Vorgaben wesentlich die zukünftige Richtung und die damit verbundene Außenpräsentation der Sportart bestimmen zu können.
Die Folge von z.B. neuen Definitionen von Schwierigkeitstabellen, Verbot von – möglicherweise erst kürzlich erfundenen – Elementen oder andere Gewichtungen von Übungszusammenstellungen, stellen den Sportler unter den Zwang, sich den mehr oder weniger ständigen Abänderungen der Regeln (im Kunsttur-

nen i.R. alle 4 Jahre) und den sich daraus verändernden Modalitäten in Training und Wettkampf anzupassen.

5.1.2 Grundlegende Leitlinien für den Lern- und Trainingsprozess

In der vorgenommenen Strukturanalyse nach übergeordneten Merkmalen von technisch-kompositorischen Sportarten wurden eine >Gestaltungs-/Explorationslinie<, eine >Präzisionslinie< und eine >Präsentationslinie< herausgearbeitet.
Diese >Merkmalslinien< beeinflussen die Vermittlung der Sportarten, die Trainings- und Lernprozesse der TKS, wesentlich. Daraus ergeben sich zumindest folgende grundsätzlichen, für eine systematische Vermittlung von Techniken ersichtlichen Leitlinien.

- Da die Sportarten sich als ein stetig entwickelndes >Lernfeld< erweisen, die Entwicklungsrichtungen aber nicht gänzlich vorhersehbar sind, erhält das *grundlegende Lern- und Leistungsvoraussetzungstraining* bei den TKS eine übergeordnete Bedeutung.

- Um komplexe Bewegungsstrukturen und Bewegungshandlungen über einen langen Zeitraum auf einem hohen Niveau halten zu können, wird das technische Grundlagentraining zum mitbestimmenden Faktor für die finale Wettkampfleistung. Die akrobatische und kompositorische Grundlagenausbildung muss sich deshalb an den *technischen Leitbildern der Höchstschwierigkeiten* orientieren.

- Die Möglichkeit, sich über längere Zeit in diesem Anwendungsfeld behaupten zu können, hängt von der *Entwicklung eines Persönlichkeitsprofils* ab, welches den Athleten dazu befähigt, seine Ziele selbstbestimmt zu verfolgen und für seine personale Entwicklung zu nutzen.[24]

Gerade in den TKS mit ihren weitläufigen Anforderungen an Athlet, Trainer und Umfeld macht sich das Fehlen einer >Didaktik des Leistungssports<, in der diese Strukturen im Sinne von Planungshilfen aufzuarbeiten wären, gravierend bemerkbar. Die Entwicklung einer problembezogenen >Spezial-Ethik des Leistungssports<, in der die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Codes, Fremd- und Eigeninteressen mit dem dominanten Code „Sieg – Niederlage“ abgeglichen werden, ist bei weitem nicht abgeschlossen (vgl.

[24] Durch die große Zahl von Sportarten und -disziplinen und der sich daraus ergebenden Vielfalt von sportlichen Techniken, ist es bisher noch nicht gelungen, einen sportartübergreifenden theoretischen Ansatz für Techniktraining zu entwickeln. Dies hier angesprochene Konzept des Techniktrainings integriert die Komponente der Persönlichkeitsentwicklung beim Technikerwerb. Dem Prinzip der Selbstorganisation wird dabei eine wesentliche Rolle zugewiesen, um der Komplexität des Bewegungssystems genügend entsprechen zu können (vgl. LAMES (1992), NORDMANN (1991), LEIST (1993) NITSCH /MUNZERT (1997)). Im Turnen wurde dieser psychologische Ansatz des Techniktrainings von UKRAN (1975), GERON (1975) und GAJDOS (1983) angesprochen.

FRANKE 1996; LENK 1979; MEINBERG 1991; u.a.). Die vom DSB (Magglinger Thesen 1986) vorgegebene ethische Grundorientierung der Trainer und Trainerinnen, die für einen humanen Leistungssport garantieren soll, ist zwar im Sinne einer Kompass-Funktion vorhanden, reicht für eine Reflexionsgrundlage des täglichen Handelns aber nicht aus (vgl. COURT 1994).

In der Praxis entscheidet letztendlich das naive Menschenbild, welches der jeweilige Trainer aus seiner eigenen Erfahrung heraus als >Leitbild des idealen Sportlers< aufbaut und auf seine Sportler projiziert, über die Vorstellung und Überzeugung wie Training (richtig) zu gestalten ist und wie mit Athleten umzugehen ist. Daraus entstehen sehr unterschiedliche Vermittlungs- und Interaktionsverfahren, die in ihrer Tragfähigkeit bezüglich reflexiver Planung, Evaluation der Effektivität und menschlicher Führung notwendigerweise zu hinterfragen sind.

Reflexionen von Trainern über die eigenen praktizierten, durchaus erfolgreichen Handlungsweisen bleiben, ohne Möglichkeit sie in einen entsprechenden theoretischen >Überbau< einordnen zu können, fragmentarisch und lassen sie fehlerhaftes Verhalten z.B. in der Menschenführung oft gar nicht als solches erkennen.

Da sich auf dieser Ebene allerdings entscheidet, ob ein Sportler seine Sportart als Förderungs- und Entwicklungshilfe für seine Persönlichkeit empfindet oder seine persönliche Entwicklung möglicherweise durch die >Umstände der Sportart< gefährdet sieht, stellt die Fähigkeit, aus allen Leitlinien ein harmonisches Gefüge zu konstruieren, das entscheidende Merkmal einer >sachgerechten< Vermittlung der Sportart dar.

Speziell Defizite in der pädagogisch-psychologischen Führung, das Nicht – Beachten der personalen Leitlinie, geben Anlass zur Kritik am Verhalten und Verfahren von einzelnen Trainern, die dann oft vorschnell auf die gesamte Sportart in all ihren Dimensionen übertragen wird und eine entsprechende öffentliche Wirkung nicht verfehlt (vgl. LEIKOV 1995).

Versäumnisse auf den motorischen Leitlinien – grundlegendes Lern- und Leistungstraining, Orientierung an den technischen Leitbildern der aktuellen Höchstschwierigkeiten – zeigen ihre negativen Auswirkungen in der sportlichen Akzeptanz durch die Gesellschaft.

Die vorgenommenen analytischen Überlegungen bezüglich des kausalen strukturellen und funktionalen Relationsgefüges der TKS bestätigen, im Rahmen der Reichweite der vorgelegten Arbeit, dass die genannten Merkmalslinien konstituierende Wirkung für die Sportartengruppe aufweisen und lassen sich somit als grundlegende Sinndimensionen dieser Sportarten bezeichnen.

In einer Kurzbeschreibung zusammengefasst untergliedern sich diese konstituierende Merkmale in:

- **die Dimension einer >Gestaltungs- und Explorationslinie<, die in ihrem strukturellen und funktionalen Relationsgefüge eine konzeptionelle Disposition der motorischen Neugierde bezüglich neuer Bewegungs- und Körpertechniken vom Athleten fordert.**

- **die Dimension einer >Präzisionslinie<, die in ihrem strukturellen und funktionalen Relationsgefüge eine konzeptionelle Disposition der Selbstorganisation und Selbstreflexion des Athleten und die Dominanz der Figurprägnanz und der Bewegungsgenauigkeit beim Bewegungslernen fordert.**

- **die Dimension einer >Präsentationslinie<, die in ihrem strukturellen und funktionalen Relationsgefüge eine konzeptionelle Disposition eines stabilen Persönlichkeitskonzepts des Athleten bezüglich „narzisstischer“ „risiko-belasteter“ Handlungen fordert.**

Für die sportpädagogische Frage nach dem Wozu, lassen sich diese Dimensionen durchaus als theoretische Grundlage nutzen, mit denen originäre „Sinnrichtungen“ technisch-kompositorischer Sportarten zu beschreiben sind.
Im weiteren Verlauf der Arbeit dienen diese Dimensionen deshalb als Bausteine einer „Sinntheorie“ der technisch-kompositorischen Sportarten.
Dies bedeutet, dass es, um dem schulischen Auftrag der Handlungsfähigkeit in diesen Sportarten entsprechen zu können, notwendig ist, bei der Konstruktion von Vermittlungskonzepten für diese Sportartengruppe, diese grundsätzlichen „Sinnperspektiven“ prinzipiell >einzuarbeiten< sind.
Eine einseitige Schwerpunktsetzung auf nur eine der Dimensionen würde die „Sinntheorie“ um wesentliche Perspektiven verkürzen und ließe in Folge dessen diese Sportarten für Lernende >unecht< erscheinen.

5.2 ANALYTISCHE REGRESSION DES TURNENS AUF SEINE MOTORISCHE GRUNDIDEE

„Kreativität ist ein Attribut des Turnens von seiner Geburtsstunde an. Sonst hätte es Barren oder Balken, den Diebsprung oder die Riesenfelge gar nicht erst gegeben. Was dem Sprinter die Hundertstel weniger, dem Hoch- oder Weitspringer der Zentimeter mehr, das ist dem Turner die Eleganz und Schwierigkeit der Darbietung, die Originalität des Vortrags und auch der Mut, Neuheiten vorzuführen, die bislang keiner für machbar hielt oder nicht in wettkampfreifer Verfassung zu präsentieren vermochte“ (GIENGER 1994, 7).
Diese Einführung von GIENGER in ein Buch, in dem die neuzeitlichen >Bewegungs-Erfinder< im Turnen vorgestellt werden, zeigt die Grundidee des Turnens in deutlicher Weise auf.
Allein die Tatsache, dass mit neuzeitlichen >Bewegungserfindern< des Turnsports ein Buch zu füllen ist, zeigt nicht nur den Willen und die Kreativität der Turner, ihren Sport zu gestalten, sondern eben auch, dass dies >Erfinden< ein tragendes Leitmotiv dieser Sportart ist.
Strukturell zeichnet sich das sportliche Turnen durch eine klar definierte Objektwelt – die Turngeräte – und einen durch sie wiederum definierten Bewegungsraum aus, der nur in Absprache verändert werden darf.
Die übergeordnete motorische Idee des Turnens besteht darin, an diesen Objekten, nur mittels der körperlichen Mittel, möglichst viele originelle, motorisch schwierige, objektspezifische Lösungen im Sinne von Artefakten zu (er)finden. Der Begriff Lösungen betrifft hierbei sowohl die Elemente/Fertigkeiten als auch die gesamten Übungen des Gerätturnens. Diese Lösungen können planvoll ge(er)funden, durch Zufall entdeckt, spontan eingegeben, oder durch glücklichen Zufall erreicht worden sein.
Die Verwendung des Begriffs Artefakte wird benutzt, um die normative Setzung, dass subjektorientierte schöpferische Bewegungshandlungen lediglich dem freien, normfreien Turnen entspringen können, zu hinterfragen. Die latente Unterstellung, „normierter“ (öffentlicher) Sport sei in diesem Zusammenhang weniger geeignet als „freier“, nicht-normierter (privater) Sport, wird damit begründet, dass das Subjekt seine Ansprüche und Handlungen nur in dieser Form des Sporttreibens selbst bestimmen kann (vgl. FUNKE 1991, 112).
Dass dem nicht so ist, zeigen Kinder alltäglich mit ihrer Fähigkeit, die durchaus komplexen Lebenssituationen des modernen Sports sehr differenziert deuten zu können und sich in ihnen einrichten zu wollen (vgl. SCHIERZ 1997, 70-74).

Um die Bewegungslösungen im System des Wettkampfes präsentieren zu dürfen, müssen sie anhand eines definierten, regelgebundenen Katalogs eingeordnet d.h. einer Objektivation unterzogen werden.

Das hat zur Folge, dass diese Artefakte, die zunächst nur ein individuelles Mittel zu einem bestimmten Zweck darstellten (Selbstverwirklichung, Verhaltensregulierung, u.a.), durch diesen Objektivationsvorgang zu Elementen werden, aus denen sich die Wirklichkeit der Sportart konstituiert.

Nach ihrer Transformation zur gegenständlichen Wirklichkeit der Sportart üben diese (ehemaligen) Artefakte einen sachlogischen Zwang auf alle Teilnehmer aus, die sich mit der Parzelle >Turnen an Geräten< auseinandersetzen und werden somit zu strukturellen Bedingungen des Systems.

Um die vorgestellten Artefakte vergleichen zu können, wird es von dem System als notwendig erachtet, die vorgenommenen Objektivationen zu institutionalisieren. Durch diese Transformation erhalten die Artefakte zusätzlich noch eine konstitutive Funktion für die zukünftige Entwicklung dieser Parzelle, was den >Erfinder< eines Artefakts über seine Zeit hinaus in der Sportart historisch verankert.

Dies Verfahren macht es dem System möglich, die Richtung der angestrebten Entwicklung zu beeinflussen, indem Artefakte, die der angestrebten Richtung zuwiderlaufen, nicht transformiert werden. [25]

Durch diese Konstruktion, die freiwillige Beschränkung der Objektwelt und durch die Objektivation der Inhalte entstehen spezifische, turnerische Bewegungsformen, womit sich die Sportart konstituiert und von anderen Sportarten mit ähnlich gelagerten Bewegungsideen wie z.B. der Sportakrobatik, des Rock'n-Roll oder des Sportkletterns [26] (verstanden als Spiel mit den körperlichen Mitteln in der Vertikalen) abgrenzen lässt und ihren >turnerischen< Charakter bewahrt.

Um Leistungsvergleiche objektivieren zu können, sind für die Parzelle des Wettkampfturnens zusätzliche Regeln formuliert. So wird z.B. die Aneinanderreihung der Formen, die Präsentation von Elementen als Gesamtwerk und die unterschiedlichen Grundanforderungen für die jeweiligen Präsentationen präzisiert. Damit wird eine Einteilung in Wettkampfklassen möglich.

Als durchgängiges Prinzip, was damit als systemische Grundanforderung zu bezeichnen ist, wird auf allen Präsentationsebenen eine gewisse Vielfalt an Bewegungslösungen verlangt. Werden diese nicht erfüllt, wird dies >bestraft<. Überbietet die vorgestellte Präsentation den Anspruch der Grundanforderungen, so wird dies >belohnt<.

Aus dieser Grundidee ergibt sich nicht nur die Faszination des Turnens für die Ausübenden, sondern auch ein äußerst vielfältiges Wettkampfangebot, in dem sich jeder Anhänger dieser Bewegungsidee wiederfinden kann.[27]

---

[25] So wurde im Kunstturnen der Frauen der 1 ½ fache Salto vorwärts zum Abrollen aus dem Wettkampfprogramm genommen, weil die Technische-Kommission des Internationalen Turnerbundes dieses Element als eine nicht wünschenswerte Richtung der Akrobatik einstufte.

[26] ORGLER, A. empfindet das Freiklettern als „ein artistischer, ballettartiger Tanz mit dem Partner Fels“ (Klettern 1996,4). GSCHWENDTNER, S. definiert „Sportklettern bedeutet Turnen am Fels ohne künstliche Hilfsmittel zur Fortbewegung, (....).klettern an der Grenze der eigenen Leistungsfähigkeit (...).“ (aus: High Life – Sportklettern weltweit o. J.).

[27] Das Wettkampfangebot des Gerätturnens reicht mittlerweile von der sogenannten Wettkampfform B, in der Wahlpflichtelemente und Kürelemente zu einer Kürübung verknüpft werden können, über reine Pflichtwettkämpfe Wettkampfform A, weiter bis zu regional angepassten Wettkampfsystemen (Schwabenliga) mit vereinfachten Anforderungen bis hin zu letztlich internationalem Standard entsprechenden Wettkampfformen. Damit sind alle Alters- und Schwierigkeitsklassen angesprochen. Gerade auch

5.3 STRUKTURELLE PROBLEME DES SYSTEMS TURNEN

Die Bemühungen, Turnen immer wieder neu, anders zu fassen, sei es durch Verlagerung der Schwerpunkte oder durch Verwendung unterschiedlicher Begriffe, zeigt die Problematik, die sich aus der Ausdifferenzierung einer Sportart ergibt, wenn grundlegende Fragen für eine begriffliche Festsetzung des Tuns nicht zufriedenstellend gelöst sind.
So ist für die Öffentlichkeit nicht ohne weiteres erkennbar, was z.B. unter den Termini Kunstturnen, Wettkampfturnen, Gerätturnen und Freies Turnen genau zu verstehen ist und wie sich diese Begriffe inhaltlich voneinander trennen lassen. So werden die Begriffe zum Teil synonym, z.T. als wechselnde Überbegriffe, aber auch zur Abgrenzung untereinander verwendet.
Dies zeigt, dass >Turnen< anscheinend mit gänzlich unterschiedlichen Strukturen und Inhalten assoziiert werden kann. Im Prinzipiellen unterscheiden dabei die unterschiedlichen Festlegungen aber nur welche Objekte und welche Bewegungsräume wie - mit welchen Freiheitsgraden - zu nutzen sind.
Wenn aber die namentliche Bestimmung des Turnens auf inhaltlich und strukturell divergente Intentionen verweisen soll, ist zu überprüfen, ob die Strukturen und Inhalte der verschiedenen >Bereiche< tatsächliche konstitutive Unterschiede aufweisen oder ob diese nur graduell sind.
In der vom DTB initiierten neuen Ausrichtung des Gerätturnens, die sich der Begrifflichkeit des „Freien Turnens" bedient, wird Gerätturnen auf die Grundidee des mehrperspektivischen Vorgangs einer >freien< Bewegungs- und Fertigkeitsentwicklung hin festgelegt.
Mit dieser Ausrichtung wird beabsichtigt, sich den schon bestehenden Artefakten und deren Objektivationen weitestgehend zu entziehen und den Schwerpunkt, die Leitidee dieses Subsystems auf die Subjektebene zu legen und >neuen< Erfindungen von Bewegungsformen und originellen Objektrelationen den Vorzug zu geben.
Damit nutzt diese Ausrichtung aus den originären Sinndimensionen des Turnens allerdings nur die Dimension >Erfinden - Gestalten<. Ein >Präsentieren< im Sinne eines sportlich-verbindlichen Wettkampfcodes wird nur zu sehr geringen Teilen aufgenommen. Die Dimension der >Präzision< wird zugunsten der >Bewegungsfindung< und der Konstruktion von originellen Objektrelationen fast gänzlich ausgeklammert.
Das bedeutet aber, dass die komplexe Grundidee des Turnens nur sehr einseitig angesprochen wird. Zu dieser Grundidee gehören unweigerlich auch der Erwerb, das motorische Kopieren, Verändern und bessere Gestalten einer schon gegebenen sportlichen Fertigkeit.

---

für die „Altersturner" wurde ein Wettkampfsystem geschaffen, das bis zu Deutschen-Meisterschaften führt. Das Anwendungsangebot als relevante Freizeitsportart ist also durchaus gegeben. Dass dieses Wettkampfangebot auch angenommen wird, zeigte z.B. das Hallenturnfest des Turngau Neckar-Teck vom 1.April 00. , bei dem 400 Teilnehmer im Alter zwischen 6 – 16 Jahren Pflichtwettkämpfe der A-Stufen turnten.

Die durch diese Ausdifferenzierung des Turnens entstehenden sportlichen Identifikationsprobleme zeigen die Notwendigkeit auf diese verschiedenen Begrifflichkeiten anhand der oben erarbeiteten übergeordneten Merkmale (Dimensionen) technisch – kompositorischer Sportarten systematisch einzuordnen.
Eine Regression des Turnens auf seine Grundidee hin ist dabei unerlässlich. Nicht nur um Turnen von anderen Sportarten mit ähnlichen Bewegungsideen zu unterscheiden und den spezifischen Charakter erkennen zu lassen, sondern auch um die Kernfrage und das Verständnisproblem, was denn Turnen eigentlich sei, befriedigend beantworten zu können.

„Wir wollen versuchen, die Einheit von Kunst- und Gerätturnen zu forcieren und dabei verdeutlichen, dass auch die Kunstturner zu den Gerätturnern zählen. Die Leistungsspitze stellt hier meiner Meinung nach die Spitze einer Pyramide dar, ansonsten muss eine durchgängige Struktur nach unten erkennbar sein. Unsere Grundlage bildet der Breitensport, aus dem wir unseren Nachwuchs schöpfen wollen“ (GIENGER 1989, 33).
In diesem Zitat wird das angesprochene Problem nochmals deutlich. Durch die verschiedenen Begrifflichkeiten bekommt Turnen Schwierigkeiten der Öffentlichkeit eine tragfähige und integrationsfähige Grundidee der Sportart zu vermitteln, da die unterschiedlichen Varianten kein logisches miteinander verknüpftes Sportsystem erkennen lassen.
Die Annahme GIENGERs, dass Kunstturnen die Spitze der Turnsportpyramide darstellt und von daher der Leitidee nicht nur verpflichtet ist, sondern gleichzeitig diese Idee wesentlich mitbestimmt, erfordert aber eine logische, aufeinander aufbauende, sich gegenseitig bedingende Schichtung des gesamten Systems des Turnsports.

KNIRSCH sieht das System ähnlich, definiert sein Verständnis des Turnens allerdings noch weiter aus, indem er über den Begriff Kunstturnen noch den Begriff Hochleistungskunstturnen setzt.

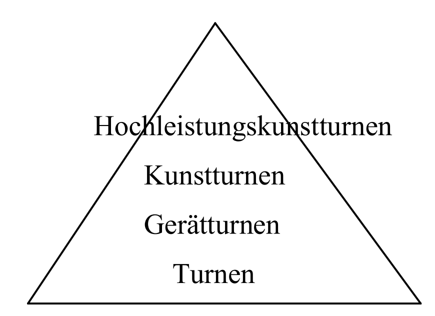


Abb.1: Kategorien des Systems Turnen nach KNIRSCH 1985,23

Hinter dieser Auffassung steht die Überzeugung eines homogenen sich gegenseitig befruchtenden Aufbaus des Turnens. Dieser Sichtweise stehen andere Experten des Deutschen Turner-Bundes (DTB) skeptisch gegenüber. Nach deren Auffassung sollte sich Gerätturnen vom Leistungssport deutlich emanzipieren und eben nicht streng reglementierte Techniken und Übungsfolgen als Hauptinhalt anbieten.
Sie propagieren ein Blockmodell, bei dem die Monopolstellung des Leistungsgedanken durchbrochen wird. Die Ausdifferenzierung des gesellschaftlichen Wertekanons soll sich dabei in dem Wertekanon der Sportart widerspiegeln. Womit, so die Forderung, sich die neuen Werte in einzelnen voneinander unabhängigen Blöcken manifestieren sollten (vgl. DIECKERT 1973, 147 – 168; PFETSCH u.a. 1975, 143 – 147).
Die Satzung des DTB von 1996 entspricht dieser Zielsetzung im Wesentlichen, denn hier heißt es: Turnen „fördert den Freizeitwert, den Gesundheitswert, den Bildungswert, den Sozialwert und verbessert damit die Lebensqualität der Menschen" (Satzung des Deutschen Turner-Bundes 1996). Dies entspricht weitestgehend dem Memorandum des DSB für den Freizeitsport.
Das Profil der Wettkampf- und Leistungsorientierung des Turnens wird damit zugunsten eines mehrperspektivischen Ansatzes mit dem Ziel des Ausübens vielfältiger Bewegungskünste zurückgesetzt (vgl. DIECKERT 1998, 12).
Mit dieser Ausrichtung wird die Grundidee der Sportart Turnen, sich an einer klar definierten Objektwelt und dem sich daraus erschließenden Bewegungsraum nur mittels der körperlichen Mittel objektspezifische Lösungen zu erarbeiten, unscharf wiedergegeben.
Die Zielorientierung dieses Ansatzes auf eine noch wenig differenzierte pädagogisch-psychologische Dimension der Bewegungs- und Handlungsfähigkeit ist verbunden mit dem Aufgeben der qualitativen Fertigkeitsdimension. Ziel ist nun nicht mehr das „unbedingte und ausschließliche Erreichen von Bewegungsfertigkeiten" (SCHMITT-SINNS 1988, 23). Damit läuft dieser Ansatz Gefahr, nicht nur die definitorische Trennung zu anderen Sportarten mit ähnlichen Bewegungsideen (Bewegungstheater, Zirkuswerkstatt usw.) immer mehr aufzuheben, sondern drängt auch den Sinnzusammenhang sportlichen Tuns – des sportlichen Handelns – zurück.
Die Sinndimension der Sportart Turnen verlangt aber sowohl nach den <u>objektivierten Erfahrungen</u> des Bewegungshandelns an Großgeräten, als auch nach den <u>subjektiven Erfahrungen</u>, die aus diesen Erlebnissen aufgebaut werden. Erst durch deren thematische, interpretative und motivbezogene Einordnung kann eine „vom Bewusstsein gestiftete Bezugsgröße" (SCHÜTZ/LUCKMANN 1990, 13) für die sportliche Identitätsfindung stattfinden.
Da das treibende Motiv sportlichen Handelns auf das Erreichen eines Zieles angelegt ist, sind die gemachten (Eigen-)Erfahrungen durch ihren Sinnbezug zu etwas Zukünftigem determiniert und stehen von daher zwingend, aber in einer durchaus relativen Größe zur Sinnhaftigkeit (Leitidee) sportlicher Leistung.

Mit dem Aufgeben der Leitidee des Turnsports – permanente Weiterentwicklung von turnerischen Kunstformen und den sich daraus ableitenden definierbaren figurativen Gesetzlichkeiten – wird Turnen von dem Gefüge seiner übergeordneten konstituierenden Merkmale, der Gestaltungs-/ Explorationslinie, Präzisionslinie und Präsentationslinie entbunden, verliert damit seine sportliche Identifikationskraft und transformiert in einen anderen, einen >außersportlichen< Sinnzusammenhang.
Mit dem Versuch, innerhalb des Turnens ein Subsystem zu etablieren, das sich hauptsächlich pädagogischen Orientierungen unterwirft und sich auf einen mehrperspektivischen, aber stark sozialpsychologisch eingefärbten Sinnzusammenhang verpflichtet, tritt – sachanalytisch betrachtet – das Paradoxem ein, dass eine Sportart die Grundlage sportlichen Handelns, nämlich ihre Teilnehmer zur Wettkampffähigkeit in ihrer gewählten Sportart auszubilden, nicht mehr anzustreben bereit ist.
Als Grund für diese Dimensionsverschiebung wird in erster Linie der Wertewandel in der Gesellschaft angeführt. Der moderne Sporttreibende wird hierbei als Person begriffen, die sofort – ohne langes Üben – den Bewegungsspaß genießen will. Aus dieser kurzfristig angelegten Lust- und Spaßorientierung resultiert, so die Annahme, die zu beobachtende Abwanderung aus den traditionellen Sportarten. Dieser Abwanderung soll durch die beschriebenen Umorientierungen begegnet werden.
Ob die Grundidee der Sportart Turnen geeignet ist, sich, ohne an Authentizität zu verlieren, in eine Form gießen zu lassen, die dem sogenannten Wertewandel bei den Sporttreibenden entspricht, ist fraglich.
Kritisch anzumerken und nachzufragen ist in diesem Zusammenhang aber auch, warum aktuell gerade solche Freizeitsportarten Zulauf haben, die sich durch akrobatische Strukturen auszeichnen und einen entsprechend hohen Übungs- und Trainingsaufwand benötigen und warum gerade in den sogenannten >Freizeitsportarten< immer mehr Wettkampfsysteme entstehen und wie dies mit dem postulierten Wertewandel vereinbar ist? [28]

Eine mögliche begriffliche Einordnung der >Art< des Turnens anhand >qualitativer< Tätigkeitsbeschreibungen verlangt danach, dass die Beschaffenheit der Fertigkeiten dieser Sportart genauer beschrieben wird. Festlegungen, welche Objekte und Bewegungsräume wie zu nutzen sind bzw. von wem genutzt werden können, erfordern eine Charakteristik der Fertigkeiten jenseits der Einteilung des Bewegungsangebots in Strukturgruppen.
Eine generelle Grundanforderung, die im System Turnsport zu erfüllen ist, bestimmt, dass in jeder Wettkampfklasse unterschiedlich schwierige und verschiedenartige Artefakte als Gesamtwerk zu präsentieren sind.

[28] Hier sei nur auf die immensen Teilnehmerzahlen bei Mountainbike-Rennen, die steigenden Zahlen von Snowboard-, Skateboard-Events u.a. aufmerksam gemacht. Die Sinndimension Leistung – Vergleich ist auch hier nach wie vor ein dominierendes Motiv. Die sprachliche Festlegung auf diese Begrifflichkeit wird allerdings vermieden und mit dem schwer zu fassenden, nebulösen Begriff des >Fun< und >Spaß-Haben< belegt.

Diese Grundanforderung stellt damit das >Bedingungsfeld< der Sportart dar und entscheidet somit wesentlich über Akzeptanz oder Ablehnung potentieller Interessenten.

Für den Sinnbezug des Akteurs zu seiner Sportart (sportliche Identitätsfindung) ist es von erheblicher Bedeutung darüber Bescheid zu wissen, welchen >Einsatz< er leisten muss um in diesem Bedingungsfeld sinnvoll agieren zu können. Sieht der Akteur keine Möglichkeit, trotz seines geleisteten Einsatzes, sich auf einer adäquaten Ebene >präsentieren< zu können, verliert er den Sinnbezug zu seiner Sportart.

Insofern ist es sinnvoll, turnerische Fertigkeiten auf >Ebenen< im Sinne eines Anforderungsprofils zu beschreiben, da damit der zu leistende Einsatz der notwendig ist um diese zu erreichen abschätzbar wird.

Die Beschreibung von Fertigkeiten auf >motorischen Ebenen< erschließt gleichzeitig Anwendungsgelegenheiten und lässt den Kreis potentieller Interessenten ermessen. Das bedeutet, die Kalkulation des Sportlers, mit der dieser prüft ob seine Ansteuerungsstrategien beim Fertigkeitslernen erfolgreich genug sind um ihm genügend attraktive Präsentationsebenen in der Sportart zu eröffnen, ist die entscheidende >Stellgröße< für die Akzeptanz der Sportart. Die entscheidenden Faktoren dieser Kalkulation müssen in das System Turnen einfließen und so abstrahiert werden, dass daraus ein praktikables und logisches Wettkampfangebot für Viele entstehen kann. Damit wäre gewährleistet, dass die sportliche Identitätsfindung über eine klare sportliche Grundidee stattfindet und nicht einer unendlichen Ausdifferenzierung zum Opfer fällt.

5.4 DIE FERTIGKEITSEBENEN DES TURNENS

In Anlehnung an SCHÖPE (1987, 58 f.) lassen sich bei den Fertigkeitstypen des Turnens hinsichtlich ihrer Komplexität drei Ausprägungen unterscheiden:

- Sensomotorische bzw. >alltagsmotorische/-nahe< Fertigkeiten. Unter diesem Begriff lassen sich all die Bewegungen sammeln, die sich in einer relativ alltagsnahen motorischen Form präsentieren. Die Zielformen entstehen über einfaches Verknüpfen von verschiedenen Grundtätigkeiten. Die Problemlösungen lassen sich für den Lernenden über Nachahmung und bloßes Üben bewerkstelligen, und er kann über diese Lernlinie die motorischen Zielformen erreichen. Die sensomotorischen Erfahrensleistungen, die ein gesundes Kind im Laufe seiner Entwicklung macht, reichen für die Zielformen auf dieser Ebene aus. Als Beispiele sind zu nennen: Rad, Handstützüberschlag, Unterschwung, Salto und ähnlich strukturierte Bewegungen.

- Technomotorische Fertigkeiten I. Auf dieser Ebene liegen Fertigkeiten die noch durch relativ klare räumlich - zeitliche Strukturen gekennzeichnet sind. Die athletischen und ästhetischen Dimensionen der Fertigkeiten erwarten bei der Problembewältigung allerdings Strategien eines an systematischem Training orientierten „operatorischen Übens“. Dies ist eine notwendige Voraussetzung, um wiederholbare, qualitativ gute Bewegungslösungen präsentieren zu können. Die Fertigkeiten stellen somit zum einen das optimale technische Bewegungsleitbild der o. g. Fertigkeitsebene dar, zum anderen erschließen sich daraus direkte Verknüpfungen dieser optimierten Fertigkeiten. Der Ablauf der Fertigkeiten muss deshalb ökonomisch und mit entsprechenden dynamischen Qualitäten versehen sein. Als Beispiele sind zu nennen: Felge in den Handstand, Kippe zum Handstand, Handstützüberschlag – Salto vorwärts etc..

- Technomotorische Fertigkeiten II. Diese Fertigkeiten zeichnen sich durch äußerst komplexe räumlich-zeitliche Strukturen aus. Bei der Problembewältigung muss der Lernende seine biogenetische Prädisposition, anders ausgedrückt, sein gesamtes Handlungspotential aktivieren können. Diese Bewegungstechniken lassen sich nur mit Hilfe „kognitiv- motorischer Konstruktionen“ und dem Einsatz aller leistungsunterstützenden Faktoren des Individuums erreichen. Die Basis für das Erreichen dieser Ebene stellt ein entsprechendes Leistungsvoraussetzungstraining dar. Die diesen Fertigkeiten zugrunde liegenden Basisstrukturen müssen als optimale technische Bewegungsleitbilder ausgebildet und automatisiert sein, um den technisch festgelegten Bewegungsraum maximal ausnutzen zu können. Als Beispiele sind zu nennen: Flugteile an Reck und Stufenbarren, Mehrfachrotationen bei Abgängen, beim Bodenturnen und Sprung, komplexe Stütz- und Hanglagen an Pauschenpferd und Ringen etc. (vgl. SCHÖPE 1987, 58).

Um Turnen als Sport mit einem hohen Aufforderungscharakter für Viele zu präsentieren, ist es, wie oben angesprochen, notwendig auf jeder der genannten Fertigkeitsebenen >sportliche Anwendungsgelegenheiten< zu konzipieren, wobei die Ebene der Technomotorischen Fertigkeiten I eine zentrale Rolle einnehmen sollte.
Dies gewährleistet, dass die aktiv Übenden entsprechend ihrer individuellen Kosten-Nutzen-Bilanzierung entsprechende >sportliche Anwendungsgelegenheiten< finden und Turnen in dieser Sinndimension betreiben können.
Das bedeutet, die Sportart muss, um Identifikationsmöglichkeiten anzubieten, die Ausrichtung ihres Wettkampfangebots hauptsächlich an den realen Möglichkeiten potentiell Interessierter ausrichten. Die Erweiterung der Wettkampf- und Anwendungsangebote sollte allerdings nicht zu Lasten der Grundidee gehen. Technische Erleichterungen bei den Grundanforderungen in den bestehenden Wettkampfsystemen - unter Beibehaltung der sportlichen Grundregeln - bieten am ehesten die Möglichkeit einer durchgängigen Identifizierung der Übenden mit der hier skizzierten Grundidee des Turnens.
Die Ausrichtung an internationalen Standards, die für die Orientierungen der Hochbegabten wichtig und aus diesem Grund auch zwingend im Auge zu behalten und in entsprechende Wettkampfangebote zu fassen ist, taugt in dieser Sichtweise nur sehr eingeschränkt als Identifikationsgröße.
Die künstlich vorgenommene begriffliche Aufspaltung der Sportart in scheinbar unterschiedliche Sinndimensionen und die Unterscheidung der Akteure anhand ihres Fertigkeitsniveaus in (Freie) Turner, Gerätturner, Kunstturner und Hochleistungskunstturner muss als Fehler im System bezeichnet werden. Langfristig könnte dies die Grundidee des Turnsports zum Verschwinden bringen, da die gemeinsame Identifikationslinie des sportlichen Tuns für die Akteure nicht mehr klar herausgestellt ist.
Der hypothetische Versuch, die Teilnehmer einer anderen Sportart analog zu dieser Struktur begrifflich und inhaltlich zu definieren, macht schnell die Unsinnigkeit dieses Verfahrens deutlich.[29]

Für die begriffliche Bestimmung des Turnens ist deshalb die Idee der Sportart heranzuziehen, und die liegt in der übergeordneten Aufgabe:
an definierten Objekten, nur mittels körperlicher Mittel, möglichst viele originelle, motorisch schwierige, objektspezifische Bewegungslösungen zu finden, zu erlernen und zu präsentieren. Durch den Anspruch diese Kunstformen definierbaren figurativen Gesetzlichkeiten zu unterwerfen, werden sie zu Objektivationen der Sportart.

[29] Ein Versuch des DFB, seine Teilnehmer beispielsweise anhand ihres Fertigkeitsniveaus in: Bolzer (Freie Turner), Kicker (Gerätturner) und Fußballer (Kunstturner) zu klassifizieren, würde sicherlich für Heiterkeit sorgen. Die Grundidee der Sportart stiftet die sportliche Identifikation als Fußballer, egal welches Niveau und welche Klassenzugehörigkeit der Einzelne aufweist.

Im Begriff >Gerätturnen<, als schon vorhandenem Terminus, ist diese Struktur vollständig wiedergegeben. Gerätturnen kann deshalb als zentraler Begriff, in dem die anderen Begriffe verankert sind, benutzt werden. Die weiteren Begriffe präzisieren lediglich das Niveau, auf dem die Auseinandersetzung geschieht und können vernachlässigt werden.
Den in der Öffentlichkeit geläufigeren Begriff Kunstturnen als zentralen Begriff zu nutzen, erscheint problematisch. Die Grundlage des >Tuns< ist hier der internationale Leistungsvergleich. Dieser setzt eine spezifische Eignung der Aktiven voraus und ist für die meisten eine irrelevante Zielebene. Kunstturnen weist dadurch Strukturen auf, die ein allgemeines Verständnis der turnerischen Leitidee erschweren.

5.4.1 Strukturbesonderheiten des Kunstturnens

Von denjenigen, die sich in dem Raum des Kunstturnens bewegen wollen, wird ein hohes spezielles Anforderungsprofil erwartet, dass es ermöglicht, die schon vorhandenen Artefakte nicht nur nachzuvollziehen, sondern sie auch auf nationalem und internationalem Niveau weiterzuentwickeln.
Infolgedessen muss dieses Subsystem eine frühe Selektion talentierter Teilnehmer durchführen, um internationalen Anschluss an die fortschreitende Entwicklung der Bewegungskünste des Turnsports zu behalten. Dies wiederum erzwingt ein reibungsloses Funktionieren eines immer komplexer werdenden Bedingungsfeldes [30] (vgl. RICHARTZ/BRETTSCHNEIDER 1996).
Die Problematik einer derartigen Selektion ist augenfällig. Sie wird von der Gesellschaft zunehmend kritisch betrachtet.
Erfolgt diese Selektion ohne gleichzeitige Angebote adäquater sozialer Absicherungen, reduziert dies den möglichen Sportlerkreis deutlich. Viele, potenziell durchaus geeignete Sportler empfinden das vorgegebene Bedingungsfeld als >wenig optimal< und setzen sich dementsprechend entweder nur in einem >sozial verträglichen< Umfang mit der Sportart auseinander, oder wenden sich anderen Betätigungsfeldern zu.
So führt jede auch nur geringfügige Verschlechterung auf der personalen, materiellen und sozialen Ebene das System Kunstturnen an den Rand seiner Funktionsfähigkeit und lässt seine spezielle Anfälligkeit für Kritiken aller Art erkennen (vgl. SCHARENBERG 1992). Diese zeigen oft weitläufige Auswirkungen nicht nur auf die gesellschaftliche Akzeptanz des Gesamtsystems Gerätturnen, sondern logischerweise auch gravierende Auswirkungen in angrenzenden Bereichen z.B. im Schulturnen.
Hoch spezialisierte Systeme wie das Kunstturnen sind deshalb als integrierender Begriff nicht verwendbar.

---

[30] Unter dem Begriff des Bedingungsfeldes ist in diesem Zusammenhang das soziale Umfeld, (Elternhaus, Schule etc.), zu verstehen, aber auch die >apparativen Voraussetzungen< (entsprechende Hallen) sowie >fachliche Voraussetzungen< (entsprechend qualifiziert ausgebildete Trainer und Betreuer und medizinische Einrichtungen).

5.5 ORDNUNGS- UND KLASSIFIZIERUNGSKONZEPTE IM SPORT

Die Ordnungs- und Klassifizierungssysteme im Sport lassen sich unter strukturalistischen Gesichtspunkten als bewegungsanalytische Konzepte begreifen, mit deren Regeln Gemeinsamkeiten und typische Unterschiede zwischen einzelnen Bewegungen einer Sportart festlegbar sind. Mit Hilfe dieser so entstehenden Ordnungssysteme soll die sportartspezifische Vielfalt der Bewegungen gegliedert und damit die Erstellung einer Taxonomie ermöglicht werden.
Aus dieser Taxonomie leiten sich dann methodische Überlegungen ab, welche Merkmale einer Bewegung unter bewegungsanalytischen Gesichtspunkten als wichtig oder unwichtig anzusehen und entsprechend wichtig oder unwichtig für den Lernprozess sind (vgl. GÖHNER, 1979, 46).

Die Zusammenfassung von Bewegungen innerhalb des Übungsgutes der Sportart zu Bewegungsklassen durch eine Inhalts- oder Optimierungsanalyse ist unter strukturalistischen Gesichtspunkten als Vorschrift dieses Systems zu interpretieren. Da die Inhaltsanalyse eine möglichst genaue Deskription eines Bewegungsablaufes vornimmt, benennt und klassifiziert sie Merkmale, mit deren Hilfe die Bewegungstechnik beurteilt werden kann. Es werden also die Verlaufsformen beschrieben und erklärt, von denen angenommen wird, dass sie den besten Beitrag zur Erreichung der Zielform darstellen.
Diese Optimierungsvorschrift ist sehr stark von aktuellen technischen, apparativen und logistischen Möglichkeiten der Sportarten abhängig und unterliegt somit zeitgenössischen Rahmenbedingungen.
Die schnelle Entwicklung des Kunstturnens in den letzten 20 Jahren zeigt auf, dass „zur Zeit keine brauchbare Klassifikation existiert, die dem derzeitigen Niveau des Kunstturnens gerecht wird“ (LUDWIG 1994, 2).
Da die im Bereich des Kunstturnens noch bestehenden, auf der Grundlage von ordnungsanalytischen Überlegungen entstandenen Klassifizierungsansätze einen hohen Wirkungsgrad auf das Schulturnen hatten und haben, sind die methodischen Auswirkungen auf die Praxis des schulischen Turnunterrichts zu diskutieren.

5.5.1 Ordnungssysteme im Turnen

Die Frage nach dem Wesentlichen einer Sportart, einer entsprechenden Einordnung der Wichtigkeit und der Reihung von Inhalten bei der Vermittlung der Sportarten wurde schon früh gestellt (vgl. GUTSMUTHS 1793; VIETH 1795). Das im 18. und 19. Jahrhundert vorherrschende lebhafte Interesse der Leibeserzieher an umfassenden Gesamtsystemen der Leibesübungen wurde zwischenzeitlich auf den

überschaubaren Bereich der jeweiligen Sportart begrenzt. Zwei Fragebereiche, so stellt GÖHNER (1992, 109) fest, sind dabei nach wie vor von übergeordneter und wesentlicher Bedeutung:

1. „Wie kann die Bewegungsvielfalt „horizontal“ sinnvoll angeordnet werden, d.h., wie viele und welche verschiedenen Bewegungen lassen sich auf welche Weise als Bewegungstypen oder Bewegungsklassen in einer Sportart finden und nebeneinander anordnen?
2. Wie findet man eine gut begründete „vertikale“ Ordnung für die sportspezifische Vielfalt, d.h., welche Bewegungen sind Grundbewegungen, elementare Vorgänge, die in sinnvoller Weise zuerst gelernt werden sollen, und welche Bewegungen lassen sich in welcher Weise auf diesen Bewegungen aufbauen, so dass am Ende das gesamte Bewegungsrepertoire einer Sportart erfasst werden kann?“

Um einen Überblick über die Vielzahl der Bewegungen im Turnen zu bekommen, wurden zunächst die Bewegungen den Geräten zugeordnet (MAUL 1924, 1926, 1927). Nachfolgend wurde die Einteilung der Fertigkeiten in Bewegungsfamilien vorgenommen, wobei der Aspekt des Exemplarischen in die Systematisierung mit aufgenommen wurde (BANZ/DICKHUT 1959; MEUSEL 1966). Diese Vorgehensweise verfolgte den Grundgedanken des Transferlernens bei ähnlichen Bewegungen, der für eine Stoffgliederung in der Schule nützlich gewesen wäre. Leider fehlt diesem Ansatz aber die theoretische Fundierung.
Das einflussreichste und immer weiter fortgeschriebene Ordnungssystem für das Gerätturnen stellt der Vorschlag von RIELING u.a. dar, die Übungen des Gerätturnens nach Strukturen zu ordnen (RIELING, 1966 – 1969).

5.5.2 Die horizontale Ordnungsstruktur des Turnens

Im Unterschied zu allen anderen Ordnungsversuchen ging es RIELING (1967, 225) nicht darum, „strukturelle(n) Zuordnungen und Gruppierungen vorzunehmen“, sondern er versuchte, ihrer (der Struktur turnerischer Bewegungen) „objektiven Existenz“ nachzugehen, deren Bedingungen zu erkennen und ein gedankliches Abbild zu schaffen. Das heißt, dass die Arbeitsgruppe um RIELING die Strukturen für den Bereich des Gerätturnens als „ihrer Möglichkeit nach vorhanden“ betrachtet und zwar unabhängig davon, „ob sie bereits praktisch verwirklicht bzw. gedanklich fixiert worden sind“.
RIELING (ebd., 230 – 231) verfolgte auch nicht die Absicht, diesen Ansatz als generelles Analysesystem für alle Sportarten zu konzipieren, sondern stellte unmissverständlich klar:
„um derartige Mängel von vornherein auf ein erträgliches Maß zu reduzieren und den für diesbezügliche Untersuchungen zu erfassenden Bereich sportlicher Bewegungen auch unseren Bedürfnissen entsprechend einzuschränken, konzentrieren wir unsere Beobachtungen auf die Übungen des Gerätturnens. Es kommt

uns hier primär darauf an, unsere Gedanken zu einer T h e o r i e d e r s t r u k t u r e l l e n K l a s s i f i z i e r u n g darzustellen".

Als wesentlich für eine Strukturgleichheit von Bewegungen wurde die Relationsähnlichkeit bestimmt. Deshalb war es nötig,

„eben diese Relationen zu finden, ihre Beziehungen zueinander zu erfassen, daraus die quantitativen und qualitativen Ähnlichkeitsabstufungen zunächst prinzipiell abzuleiten und schließlich die Bedingungen des konkreten Einzelfalls zu vermitteln und solcherart zu charakterisieren. Es gilt also, sich darüber klar zu werden, wie wir uns die Anordnung der Einzelübungen im Gesamtsystem vorzustellen haben, in welchen Beziehungen sie miteinander stehen, wie die einzelne konkrete Struktur in ihren Relationen durch die Struktur des Gesamtsystems bestimmt wird und wie sie folglich in dieses einzuordnen ist" (ebd., 225).

Mit Hilfe dieses Ansatzes sollte ein Ordnungssystem geschaffen werden, welches erlaubt, alle, auch die perspektivischen Turnelemente mathematisch – analytisch definierten Strukturgruppen zuzuordnen. Um dies zu bewerkstelligen, wurde der Begriff der Bewegungsphase (MEINEL, FETZ, HANEBUTH, UKRAN) entsprechend präzisiert, weil RIELING es als notwendig erachtete,

„jeden Gesamtverlauf einer Bewegung allgemein als Verknüpfung von Größen anzusehen, deren jede, selbst in gewissen Grenzen veränderbar und dadurch die übrigen beeinflussend, in ihrer formativen und energetischen Ausprägung von einer oder mehreren Veränderlichen abhängig ist, (deshalb) erachten wir es zumindest vorläufig als günstig, den für logische Verknüpfungen auch verwendeten Begriff „Funktion" hier einzuführen" (ebd., 229).

Die Funktionsphase wurde als „unselbständiger, integrierender Bestandteil gegliederter Bewegungsabläufe" aufgefasst und deshalb abhängig:

1. „von den funktionellen Möglichkeiten des Systems, das sich infolge Wechselwirkung von inneren und äußeren Kräften bewegt,
2. von den energetischen und funktionellen Bedingungen, aus denen heraus die Bewegung beginnt,
3. von den energetischen und formativen Bedingungen, unter denen die Bewegung zu erfolgen hat (Gerätturnen) und
4. von den energetischen, funktionellen und formativen Bedingungen des angestrebten Bewegungsergebnisses" (ebd., 229).

Mit dem Ansatz von Funktionsbeschreibungen für verschiedene Abschnitte einer Bewegung sah sich RIELING in der Lage, die funktionellen Teilsysteme und ihren Wirkungsgrad auf das Gesamtsystem zu analysieren.

Wesentlich für das Verständnis dieses Ordnungsansatzes sind dabei die Ausführungen und gemachten Einschränkungen bezüglich der Hauptfunktionsphase als zentralem Bewegungsabschnitt im Gesamtsystem.

So wichtig es nach RIELING ist, diejenigen Phasen zu erfassen,
„die den engsten Zusammenhang mit den, der jeweiligen Bewegung zugrunde liegenden prinzipiellen Charakteristika aufweisen“, und deshalb der Gedanke nahe liegt, in dieser Hauptphase die Hauptargumente für die jeweilige Technikdefinition zu suchen, so problematisch erscheinen RIELING die Überlegungen anderer Autoren (MEINEL, FETZ, UKRAN, DONSKOI), die allgemein die Hauptphase als den Abschnitt kennzeichnen, in dem die eigentliche Bewegungsaufgabe unmittelbar gelöst wird.

„Es lassen sich jedoch zahlreiche Bewegungen anführen, in denen mindestens zwei in ihrer funktionellen wie formativen Erscheinung voneinander unterscheidbare Abschnitte enthalten sind, von denen weder der eine noch der andere Abschnitt fehlen darf, wenn die technische Struktur realisiert werden soll, von denen aber weder der eine noch der andere von den sich dieser Begriffe bedienenden Autoren als Einleitung oder Ausklang bezeichnet werden würde. Unseren eigenen Erfahrungen nach ist es tatsächlich schwierig, in diesen Zusammenhängen eine Begriffsüberbestimmung ebenso wie eine -unterbestimmung zu vermeiden. Im ersteren Falle würden nicht alle notwendigen Merkmale genannt werden, die das Wesen der zu erfassenden Erscheinung ausmachen. Im zweiten Falle dagegen würden mehr Merkmale genannt werden, als dem Begriff überhaupt zukommen“ (ebd., 230 – 231).

Damit stellt sich RIELING bewusst gegen die Auffassung von UKRAN (1960, 165), wonach die Hauptbewegung auch die <u>technische Grundlage einer Bewegung</u> darstellt. Dies wird von RIELING als „Zirkelschluss ohne eigentliche Aussage“ bezeichnet.
Interessanterweise spricht UKRAN (1975, 87 f.) diesen Umstand in seiner weltweit beachteten „Methodik des Turntrainings“ gar nicht mehr an, sondern verlegt sein Hauptaugenmerk bei der Vermittlung von turnerischen Fertigkeiten auf die Vervollkommnung der räumlichen, zeitlichen Bewegungsgenauigkeit, der Vervollkommnung der koordinativen Fähigkeiten und fasst die Technikschulung als Entwicklungsprozess auf, in dem viele Faktoren anzusprechen sind.
Die von RIELING vorgenommene entscheidende Einschränkung und substantiell andere Zuordnung der Funktion der Hauptphase wurde in der Folgezeit häufig überlesen, was auf der Vermittlungsebene zu unlogischen methodischen Entwicklungen führte.[31]
Die Hauptfunktionsphase wurde auf diesem Hintergrund von RIELING folgendermaßen definiert:
„(sie) beginnt mit dem Erreichen der ihrem prinzipiellen Verlauf entsprechenden potentialen Lage der Gesamtmasse in bezug auf den umgebenden Raum und der Körperteile in bezug aufeinander. Hieraus wird

[31] Es wurde in der methodischen Praxis zu einem gewissen Standard, die Annäherung an die Bewegung über die Hauptfunktionsphase zu beginnen, ohne sich um deren Funktionsabhängigkeit oder die Erfahrensvoraussetzungen (kinästhetisch, räumlich-dynamisch, körperlich-athletisch) der Lernenden für diese Phase zu kümmern.

- entweder die in vorangehenden Funktionsphasen (Fphn.) unter Ausnutzung äußerer Kraftwirkungen gewonnene kinetische Energie optimal im Hinblick auf die angestrebte Endlage modifiziert,
- eine die Bewegung ursächlich auslösende Aktion innerer Kräfte im Sinne einer auf das Erreichen der angestrebten Endlage gerichteten Beschleunigung der Körperteile und der Gesamtmasse erfolgen,
- der Fortgang der Bewegung durch eine Kombination beider Möglichkeiten realisiert“ (ebd., 231).

Die Hauptfunktionsphase als technische Grundlage für die Zielbewegung zu verwenden, wie es auch KNIRSCH (1976, 1983, 1991) vertritt, wird von RIELING nicht in Betracht gezogen. Auch die Auffassung von GÖHNER (1992, 110) „dann ist die Gliederung des Verlaufs der gerätturnerischen Bewegungen in einleitende, überleitende, Haupt- und aussteuernde Funktionsphase der erste ordnungsstiftende Schritt. Er erlaubt, den Kern einer Bewegung analytisch zu isolieren: Was zur Hauptfunktionsphase gehört, ist das Eigentliche der Bewegung“ übersieht den Charakter aller Funktionsphasen als „unselbständigen, integrierenden Bestandteil gegliederter Bewegungsabläufe“ (RIELING 1967, 229).

Das großartige Verdienst der strukturellen Anordnung RIELINGs war und ist, ein analytisches und fortschreibbares Klassifizierungsraster für eine sich permanent weiterentwickelnde Sportart geschaffen zu haben.

Die Auswirkungen des strukturellen Ordnungs- und Klassifizierungssystems von RIELING, das ohne pädagogische Intention erstellt worden war, auf die Vermittlungspraxis waren enorm.
Die <u>formale Kenntnis</u> der Strukturgruppen und die Verlaufsgliederung turnerischer Bewegungen in ihre Funktionsphasen wurde zum turntheoretischen Standard von Sportlehrern und zum Ausgangspunkt turnmethodischen Denkens überhaupt erhoben.
In der Methodik bestimmte deshalb, begünstigt durch die Vermischung verschiedener Theorien, die Betrachtung der mechanischen Impulswirkungen des Hauptmusters der Bewegung (Hauptfunktionsphase) und den daraus abzuleitenden Vermittlungsschritten den Unterricht mehr als die lernlogisch - analytische Bestimmung der Lernvoraussetzungen und des Lernarrangements für die Adressatengruppe.
Eine komplexe Klassifizierungstheorie wurde unzulässig auf die Bestimmung und Beschreibung von Funktionsphasen verkürzt und zum bewegungstechnischen Vermittlungsdogma erhoben.
Die Fixierung des Unterrichts auf die Vermittlung eines hypothetischen idealtypischen Bewegungsablaufs und die Abwendung von der Lernfähigkeit der zu Unterrichtenden, ließ den Unterricht in – wie immer gearteten – Maßnahmen der Fehlerkorrektur ersticken.
Eine derartige Auffassung – Technik als Ausführungsmuster der hypothetischen Idealform – behinderte das schülerzentrierte Lehren und Lernen von Bewegungstechniken im Gerätturnen enorm.

Die Funktionsanalyse, bei der Konzipierung motorischer Lernprozesse ein Puzzlestein unter vielen mit einem durchaus nutzbringenden Hilfscharakter, bekam „methodische Omnipotenz".

5.5.3 Die vertikale Ordnungsstruktur des Turnens

Mit der horizontalen Klassifizierung der Elemente war die Frage nach den wichtigen grundlegenden Bewegungen der Sportart, der vertikalen Struktur, aber noch nicht beantwortet. GÖHNER (1992) verweist auf die Schwierigkeiten vieler bewegungsreicher Sportarten, die grundlegenden Bewegungen herauszufiltern, die einen Einstieg in die Sportart ermöglichen und als Grundrepertoire für eine weitere Ausbildung gelten können.
BORRMANN erschließt aus dem Strukturbegriff, der informationelle, materiale und energetische Kopplungen umfasst, dass der technisch richtige Aufbau des Verhaltens über einen strukturierten Informationsaufbau zu erreichen ist. Folgerichtig erstellt er (1972,113) eine „zweckmäßige Reihenfolge für das Erlernen von Elementen des Gerätturnen", in dem er mittels einer Komplexitätsreduktion der o.g. Kopplungen Fundamentalelemente ableitet.
Als wesentlichen Aspekt stellt er dabei die positive Übertragung von „identischen Bewegungskomponenten" auf unterschiedliche Elemente dar.
Als „identische Bewegungskomponenten", die einen positiven Transfer ermöglichen, bezeichnet BORRMANN:

- gleiches Verhalten zum Gerät,
- gleiches Winkelsystem des Körpers zur Drehachse oder Stützfläche,
- gleicher dynamischer Verlauf,
- gleiche Bewegungsamplitude und
- gleiche Bewegungsrichtung (vgl. BORRMANN 1972, 114 f.).

Die praktische Erfahrung zeigt allerdings eine Einschränkung dieser Transferleistung auf die räumliche Vorstellung der Bewegung. Der dynamische Verlauf wird auf Grund der Gerätespezifik nur rudimentär übernommen. Um assoziative Interferenzen zu vermeiden, muss deshalb eine entsprechende Diskrimination der „wahrnehmbaren" Bewegungsgestalt und der dynamischen Verlaufsform vorgenommen werden.

BORRMANN beschreibt damit die Vermittlung im Turnen als einen bewegungsanalytisch determinierten Lernprozess, ohne die lernlogische Komponente des Individuums zu integrieren.
Eine andere Betrachtungsweise entwickelt GÖHNER. Bezugnehmend auf den hierarchischen Bewegungsaufbau in der motorischen Entwicklung, schlägt GÖHNER für die Klasse der Fundamentalbewegungen in der sportlichen Bewegungsentwicklung die Charakteristika der willkürlich vornehmbaren „Aufgabenstrukturveränderungen" vor.

Somit ergeben sich für die Fundamentalbewegungen:

a) sie müssen nicht notwendigerweise auf typische, sportartspezifische Bewegungsziele ausgerichtet sein. Vergleichsziele können durch Erreichungsziele ersetzt werden. **(Teilzielorientierung)**

b) sie sind in einem Bewegungsraum (die entsprechenden Raummodifikationen mit eingeschlossen) zu vollziehen, der die veränderten Bewegungsziele so gut wie möglich erreichen lässt. **(Überschaubarkeit)**

c) sie sind mit Hilfe eines Movendum zu erreichen. Dieses Movendum muss einerseits die Manipulation erleichtern und andererseits den zielgerichteten Bewegungsablauf vereinfachen**. (Geräteunterstützung)**

d) bei vorhandener instrumenteller Unterstützung der Zielbewegung muss die „Bedienung" des Instruments erleichtert werden. **(Geräteanpassung)**

e) die Regelbedingungen sind für die Fundamentalbewegung unterstützend zu ändern. **(Ausführungsoffenheit)**

f) die Strukturkomponente der „aufgabenlösenden Bewegungsbestandteile" muss funktionalen Charakter haben. **(Zielerreichung)** (vgl. GÖHNER 1992,117-119).

Die von mir in Klammern gesetzten Begriffe zeigen die Umsetzungsmöglichkeit dieser Theorie in die turnerische Vermittlung auf.
Der Übergang zu komplexeren Bewegungsabläufen erfolgt dann durch beliebige, aber in Abhängigkeit von Bewegungsaufgabe und Bewegungslösung vorzunehmende, relative Veränderungen.
Diese Auffassung löst sich von BORRMANNs (ebd., 115) „reiner subjektlose(r) Bewegungslogik" und nimmt die Möglichkeiten des lernenden Subjekts mit in die Überlegungen auf.
Die Charakteristika der Fundamentalbewegungen initiieren bei GÖHNER eine Technikvermittlung über eine erfahrungsorientierte Anpassung des Individuums bis hin zur variablen Verfügbarkeit des Grundschemas, während bei BORRMANN der Lernvorgang den strukturlogischen Aspekten der Zielbewegung untergeordnet wird.
Im vertikalen Ordnungssystem zeigen sich somit zwei unterschiedliche Verständnislinien für das Bewegungslernen.
In der ersten Auffassung werden unter Fundamentalbewegungen Bewegungen verstanden, die das Grundgerüst der Sportart darstellen. Deshalb steht der frühzeitige Erwerb der technisch korrekten Hauptfunktionsphase dieser Bewegungen im Vordergrund des Lernangebots.
In der zweiten Auffassung werden unter Fundamentalbewegungen Bewegungen verstanden, die das Erschließen einer Zielbewegung durch >Hilfsbewegungen< ermöglichen.

Die Kernfrage, ob Techniklernen eher als

- erfahrungsorientierte Anpassung im Sinne ökologischer Bewegungsangebote (Affordanzen) an eine Zieltechnik zu organisieren ist,
- frühzeitiger Erwerb der technischen Leitlinie der Hauptfunktionsphase im Sinne strukturierter kybernetischer Bewegungsregulation (Regelkreissysteme) anzubieten ist,

führt in der sportlichen Praxis zu unterschiedlichen Organisationsprinzipien der Vermittlung.
In der Sportwissenschaft, speziell in der sportmotorischen Forschung und Trainingswissenschaft, spielten bisher die kybernetischen Modellvorstellungen eine wesentliche Rolle bei der Konzeption von Trainings- und Lernprozessen. Aktuell wird dies differierend diskutiert, da mittlerweile den Aspekten der Organisation des Bewegungsverhaltens und der Selbstorganisation von Bewegungsmustern eine größere Bedeutung zugemessen wird (vgl. NITSCH/MUNZERT 1997).

5.6 AUSWIRKUNGEN DER ORDNUNGSSYSTEME AUF DIE SCHULISCHE VERMITTLUNGSKONZEPTIONEN

Die stringenteste Übertragung einer am Erwerb der technisch korrekten Leitlinie orientierten Vermittlungskonzeption für den Schulsport wird von KNIRSCH geleistet.
Dessen Überlegungen basieren auf der Grundidee, Gerätturnen für die Schule dadurch vermittelbar zu machen, in dem die Stofffülle des Gerätturnens auf das Machbare, das Fundamentale reduziert wird
(vgl. KNIRSCH 1996, 8).
Als Besonderheit des Gerätturnens definiert KNIRSCH (1996, 30) „dass für jedes turntechnische Element eine fundamentale Bewegungsausführung existiert“ und infolgedessen „jede Fundamentalbewegung immer nur **eine** gemeinsame Bewegungstechnik als klassenbildendes Merkmal für die Zuordnung zu einer Bewegungsstrukturgruppe **während der Hauptfunktionsphase** in räumlicher, zeitlicher und dynamischer Hinsicht auf(weist)“.
Unter Bewegungstechniken versteht KNIRSCH hierbei „(....) **die Aktionen der Körpersegmente zueinander bzw. zu den einzelnen Geräten während der Hauptfunktionsphase der jeweiligen Strukturgruppe.** Wobei er darauf hinweist, dass „**teilweise** (....) **eine mittel- und unmittelbare Abhängigkeit zu der davorliegenden Hilfs- bzw. Vorbereitungsphase (besteht)**“.
In diesem Verständnis lassen sich somit die Techniken von „Fundamentalbewegungen“ mittels bewegungsanalytischer Verfahren festlegen, durch Darstellungen erläutern und können so anhand dieser festgelegten technischen Leitlinie auch vermittelt werden.
Für KNIRSCH sind konsequenterweise die Grundlagen, die „bewegungstechnischen Ausgangspunkte“, für den Bewegungskünstler, den Weltklasseturner und für den zum Teil motorisch erheblich eingeschränkten Schüler die gleichen.

„Auch für die weltbesten Turnerinnen und Turner waren die Ausgangspunkte ihrer bewegungstechnischen Entwicklung die Fundamentalbewegungen des Gerätturnens“ (ebd., 92).
Daraus erschließt er als zentralen Punkt seiner Vermittlungskonzeption, dass schon „bei den ersten Lernschritten (...) deshalb bereits darauf geachtet werden (muss), dass die Aktionen in der Hauptfunktionsphase, gegebenenfalls auch durch entsprechende Hilfe, in räumlich-zeitlicher Hinsicht der “technischen Kennlinie“ entsprechen“ (ebd., 93).
Sein Vergleich mit der musikalischen Ausbildung, bei der er davon ausgeht, dass zwingend zuerst die Tonleitern und Akkorde als „musikalisches Fundamentum“ zu erlernen“ (ebd., 92) sind, bevor Melodien erfasst und gespielt werden können, verdeutlicht seine Auffassung, dass die theoretisch definierte Sach-Logik die Lern-Logik bestimmen muss.
KNIRSCH steht hier in der Tradition bedingungsanalytischer Verfahrensansätze, deren methodische Zugänge sich hauptsächlich an der Frage nach der Funktion von Handlungen orientieren und sich weniger mit dem Bedeutungssinn von Handlungen für den Lernenden beschäftigen.
Die Intentionen des Lernenden bezüglich dem Ziel (angestrebtes Handlungsergebnis), dem Zweck (ergebnisabhängige Handlungsfolgen oder -effekte) und dem Sinn (antizipierte Wertrelevanz) (vgl. hierzu NITSCH/MUNZERT 1997) werden in diesem Vermittlungsverfahren nicht angesprochen.
Die Vermittlungskonzeption von KNIRSCH macht deutlich, das dessen Auffassungen, was denn als fundamental für das Bewegungslernen einzuordnen ist, durch eine >kausalistische< Perspektive bei der motorischen Handlungsanalyse geprägt wird.
Hier zeigt sich auch der Unterschied zu GÖHNERs Auffassung des Fundamentalen.
GÖHNER präferiert eher eine erfahrungsorientierte Entwicklung der Fundamentalbewegungen und fasst deshalb die willkürliche „Aufgabenstrukturveränderung“ in dieser Bewegungsklasse als wesentlich auf. Seine Handlungsanalyse weist somit durchaus auch hermeneutische Vorgehensweisen auf, da die Handlung auch nach der Bedeutung für den Lernenden analysiert wird.
KNIRSCH (1996) bleibt mit seinem Ansatz in der Denkrichtung von BORRMANN (1972) verhaftet und geht davon aus, dass eine gewisse Anzahl technisch korrekt beherrschter „einfacher Bewegungen“ als Fundamentum des Gerätturnens zu gelten hat und die bewegungstechnische Ausgangsbasis für das Gerätturnen darstellt.
Infolgedessen sieht sich KNIRSCH durchaus in der Lage, 30 konkrete Fundamentalbewegungen zu benennen, aus denen sich das Gerätturnen erschließen lässt und die er in diesem Verständnis für den Sportunterricht als relevant betrachtet.

Diese didaktische Auffassung von KNIRSCH und seine daraus abgeleiteten Grundsätze für die methodische Vermittlung von Turnen rufen bei den Vertretern der Richtung des Freien Turnens fundamentale Kritik hervor.

Obwohl der Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen, nämlich Turnen für alle möglich zu machen, auch hier im Vordergrund steht, verfolgen die Vertreter des Freien Turnens eine gänzlich andere Lehr-Lernkonzeption.
Die wesentliche didaktische Leitlinie des Konzeptes, woraus sich der schulsportliche Erziehungsauftrag ergibt, verfolgt die Grundidee, den Lernenden die Erprobung aller nur denkbaren Bewegungsmöglichkeiten an den Turngeräten zu ermöglichen.
Dies entspricht in Teilen der Auffassung GÖHNERs eine erfahrungsorientierte Entwicklung von Fundamentalbewegungen zu initiieren. Der willkürlichen, vom Lernenden zu leistenden „Aufgabenstrukturveränderung“ wird dabei höchste Priorität eingeräumt.
Daraus ergibt sich, dass die Bewegungsaufgaben im Lernprozess überwiegend auf die >Grundformen< des turnerischen Bewegungsrepertoire ausgerichtet bleiben und für die Bewegungslösungen eine figurale Bestimmung im Sinne von Artefakten nur spärlich vorgenommen wird.

> „Im Freien Turnen muss ein Bewegungsgut im Vordergrund stehen, das Bewegungsanreize für *alle* bieten kann. Was im einzelnen geturnt wird, ergibt sich hier nicht aus den Anforderungen von Pflicht- und Kürübungen, sondern aus dem Können, den Wünschen der Übenden, aus den Bewegungsphantasien, aus der „inneren Logik“ von Bewegungen, aus dem, was sich eine Kleingruppe vorgenommen hat, aus der Absicht, beim nächsten Fest etwas vorzuführen, aus dem Bestreben, ein bestimmtes Kunststück zu erlernen. Es wird also keine Notwendigkeit bestehen, aus der einen Felgbewegung die nächst „höhere“ zu entwickeln oder überhaupt Felgbewegungen zu turnen. Eine Systematik wird sich weniger aus den vorhandenen Bewegungsstrukturen des Gerätturnens als vielmehr aus den Grundtätigkeiten turnerischen Bewegens, aus den Bewegungsbedeutungen, oder den Bewegungsabsichten der Übenden ergeben so z.B. verschiedene Möglichkeiten herausfinden, um auf eine Gerät/über ein Gerät zu gelangen, an einem Gerät „in Schwung“ zu geraten“ (BRUCKMANN 1993, 7).

Die didaktische Denkrichtung des Freien Turnens bezieht sich zwar klar auf die innere Logik der Lernenden, unterlässt es aber, das unterbreitete Bewegungsangebot des Turnens zu systematisieren. Es fehlt somit eine Organisationsstruktur dieser Bewegungshandlungen, anhand derer die Handlungen in ihren unterschiedlichen Systemebenen, ihren charakteristischen Phasenabläufen, oder nach den beteiligten unterschiedlichen Regulationssystemen einzuordnen wären.
Damit wird der Erwerb des technischen Ablaufs einer Bewegung zur untergeordneten Sinndimension des Turnens herabgesetzt und als Lerninhalt nicht oder nur am Rande artikuliert. Die Präzisionslinie beim Bewegungslernen turnerischer Fertigkeiten wird in diesem Verständnis nicht als konstituierendes Merkmal des Turnens aufgefasst und somit konsequenterweise auch nicht intendiert.

> „Werden z.B. beim Turnen des (angestrebten) Handstützüberschlags vorwärts die Arme gebeugt, so dass die Bewegung eher einem Kopfüberschlag ähnelt, so kann sich der Übende mit dieser Lösung des Überschlagens zufriedengeben und sie immer wiederholend auch so turnen, sofern er sich durch eine solch eigene Turntechnik nicht selbst gefährdet. Ein anderer hingegen möchte seine Bewegung perfekter turnen, möchte mit den Händen vom Boden „abprellen“ und fliegen, aber nicht, weil das eine Norm so vorschreibt, sondern weil ihn sein Bewegungsgefühl dazu veranlasst, weil er dieses Kunststück unbedingt beherrschen möchte, weil er eine andere Qualität des Bewegens anstrebt“ (BRUCKMANN 1993, 7).

Die grundsätzlich unterschiedlichen methodischen Auffassungen der beiden Ansätze kulminieren letztlich in der didaktischen Frage: zu was will bzw. soll Sportunterricht qualifizieren. Die Frage, wie genau oder ob überhaupt figurale Gesetzmäßigkeiten im Turnunterricht zu vermitteln sind, ist somit eine Frage nach der Philosophie bzw. der Grundidee des Turnens und deren Relevanz für die >sportliche Bildung< von Kindern und Jugendlichen.
Im Nachhinein bestätigt diese nach wie vor offen gebliebene Frage nochmals die Notwendigkeit der sachanalytischen Bestimmung und Beschreibung der Grundidee des Turnens, da erst damit eine zufriedenstellende didaktische Analyse des Turnens als Element des Sportunterrichts zu leisten ist.

5.7 SYSTEMATIK DES TECHNIK- FERTIGKEITSLERNENS IM KUNSTTURNEN

Der massive Einfluss der bewegungstheoretischen Gesichtspunkte der Ordnungs- und Klassifizierungssysteme auf die Vermittlungskonzeptionen wurde schon immer durch die Erfahrungen und Reflexionen der >Vermittlungsexperten< der Sportart ergänzt, abgemildert oder auch gänzlich in Frage gestellt. Mit ihren eigenen methodischen Zugängen beim Technikerwerb und Techniklernen, die allerdings einer alltäglichen Wirkungsanalyse unterliegen, nahmen diese Zugänge sowohl instrumentellen als auch konzeptionellen Einfluss auf die Vermittlungsmodelle.
Für den Alltag der Vermittlung gilt die Leitidee, das Techniklernen für den Lernenden so leicht und sicher wie möglich zu gestalten. Die fortschreitenden Systematiken und Prinzipien des Techniktrainings versuchen dieser Leitidee zu entsprechen und Konzeptionen zu entwickeln, die dieser Vorgabe entsprechen.
Unter diesem Gesichtspunkt scheint es durchaus hilfreich zu sein, ein solches System zu analysieren und für die Methodik des Schulsports zu modifizieren.

Der Trainingswissenschaft ist es bisher noch nicht gelungen, eine Theorie des Technikerwerbs vorzulegen (vgl. MARTIN 1989, 9; MARTIN/CARL/LEHNERTZ 1993, 44), weshalb für die Erklärung der Bewegungskoordination und des motorischen Lernens auf die entsprechenden Theorien der angestammten Wissenschaftsdisziplinen zurückgegriffen werden muss.
Der vorliegenden Menge an Informationen, aus dem Erfahrungswissen der Vermittlungsexperten, den biomechanischen Erkenntnissen über Zieltechniken und aus den Theorien zum motorischen Lernen fehlt es dabei hauptsächlich noch an einer systematischen Einordnung dieses Wissens.
Im Gegensatz dazu gibt es allerdings zur Gestaltung und Belastungssteuerung innerhalb des Techniktrainings nur sehr fragmentarische Aussagen.
Begründete methodische Ableitungen für das Techniktraining sind deshalb sehr wenige zu finden. MARTIN, CARL und LEHNERTZ (1993) stellten die erste übergeordnete Systematik eines Techniktrainings vor und versuchten entsprechende methodische Ableitungen zu konzipieren.
Aus der Erkenntnis, dass bei technisch-kompositorischen Sportarten der Faktor >Stabilität der Technik< wesentlich für das Erreichen hoher komplexer Leistungen verantwortlich ist, entwickelte sich die Annahme, die Inhalte des Gerätturnens ließen sich durch die Methode des Überlernens als störungsresistente Engramme einschleifen.[32] Die Konsequenz daraus führte zu methodisch-praktischen Verfahrensweisen

[32] Als Grundlage des Bewegungslernens und des Technikerwerbtrainings wird die Gedächtnisfähigkeit der neuronalen Strukturen angesehen. Die im Lernprozeß vorgenommenen interneuronalen Verknüpfungen und die daraus folgenden Engramme werden von LAUDIN et al. als wahrscheinliche Grundlage für die Informationsspeicherung angenommen. Im Technikerwerbstraining, das die Aufgabe hat, Fertigkeiten eine stabile Unveränderbarkeit zu vermitteln, wird dies methodisch durch das Prinzip des Überlernens erreicht. Dabei werden durch große Wiederholungszahlen vom Athleten in Erfahrung gebracht, welche Toleranzen in den Programmänderungen liegen dürfen, damit sie unter Wettkampfbedingungen noch realisierbar bleiben (vgl. LAUDIN 1977, SINZ 1981). Im Kunstturnen sind die Toleranzen an der technischen Kennlinie des Elements festzumachen (vgl.

beim Techniktraining, bei dem das konstante Üben unter konstanten Randbedingungen im absoluten Vordergrund stand. Die Annahme, ein stabiles Technikschema könne sich nur durch solche Verfahren entwickeln, produzierte einen methodischen Formalismus bei den Übungsreihen und führte zu einem schematischen Verständnis des Lehrens.

Diese Auffassung von Techniklernen prägte die Einstellung vieler Sportpädagogen bezüglich ihres methodischen Verständnisses einer effektiven Vermittlung von Fertigkeiten auch im Schulsport.

Es ist aus diesem Grunde wichtig und hilfreich, bei der Analyse des Systems Gerätturnen aktuell praktizierte Technikerwerbsformen im Kunstturnen näher aufzuzeigen.

Erworben werden Fertigkeiten im Turnen durch ein systematisch aufgebautes Techniktraining. Ein Systematisierungsvorschlag, der in dieser Form in der Kunstturnpraxis auch Anwendung fand, wurde von SCHMIDT u.a. als Anleitungen für Übungsleiter im Gerätturnen schon in den 80er Jahren erarbeitet (vgl. SCHMIDT u.a., 1986).

Diese Systematik, die zwischenzeitlich verfeinert und speziell im Bereich des Leistungsvoraussetzungstrainings von BORRMANN (1993) verbessert wurde, beinhaltet drei prinzipielle Teilbereiche, die untereinander in Wechselbeziehung stehen und je nach Niveau des Athleten den Schwerpunkt des Trainings bilden.

5.7.1 Prinzipielle Teilbereiche

Als grundsätzliche Teilbereiche des Techniktrainings lassen sich im Kunstturnen die Ebenen

- Lernen von Turnelementen,
- systematisches Lerntraining,
- technisches Ergänzungstraining

unterscheiden und beschreiben.

1. Die Ebene des Erlernens von Turnelementen. Der motorische Erwerb von Turnelementen erfolgt im Wesentlichen über Lernschrittfolgen. Diese Lernschrittfolgen stellen in ihrem Gefüge komplexere methodische Zugänge zu den angestrebten Turnfertigkeiten dar. Es handelt sich somit gerade nicht um eine methodische Reihe im engeren Sinne, sondern um den wirkungsvollen Einsatz unterschiedlicher Methoden bei der Technikschulung. Aus trainingsmethodischer Sicht werden solche Komplexe der Bewegungsadaption als wichtig angesehen, „die eine bewegungsorganisierende, physische, psychische und semantische Hilfe bewirken“ (BORRMANN 1993, 41).

SCHMIDT et al. 1986).

Schon UKRAN (1975) unterscheidet dabei folgende methodische Möglichkeiten:

Die Ganzheitsmethode:

Dabei ist die Übung so einfach zu halten, dass der Turner sie „vom Blatt“ turnen kann. Vervollkommnet wird die Übung, indem innerhalb der Aufgabe verschiedene Details ausgegliedert und betont werden.

Die zergliedernde Methode:

Dabei wird das Turnelement in seine >bewegungslogischen< Bestandteile aufgegliedert und diese werden isoliert erlernt und zusammengefügt.

Die Methode der Lösung von Teilaufgaben:

Dabei wird für das zu erlernende Element eine Serie von Übungen zusammengestellt, deren Komponenten ein analoges Detail des Elements schulen.

Die Methode der heranführenden Übungen:

Dabei werden solche Übungen herausgesucht, bei denen die Struktur jedes der heranführenden Elemente der Struktur des Zielelements ähnlich sein muss (vgl. UKRAN 1975, 128 f.).

So schlägt UKRAN als speziell zu beachtende Prinzipien und Grundsätze für diesen Teilbereich vor:

- „Die heranführenden Übungen müssen in ihrer Struktur der Zielbewegung ähnlich sein.
- Im Arbeitsplan müssen die Übungen nach wachsender Schwierigkeit angeordnet werden, d.h. sowohl nach der Bewegungskoordination als auch nach der Größe des Krafteinsatzes.
- Die heranführenden Übungen werden durchaus nicht nur an dem betreffenden Gerät ausgeführt. Es müssen auch strukturell ähnliche Übungen an anderen Geräten sowie Bodenübungen ohne und mit Gegenständen bzw. Hilfsgeräten benutzt werden.
- Nach befriedigender Aneignung der vorangehenden heranführenden Übung muss man zur nächsten übergehen“ (UKRAN 1975, 131). (unterstrichen von H.L.)

Die permanente Entwicklung des Techniklernens zeigt sich deutlich in der Schwerpunktverschiebung dieses Teilbereichs.

So betrachtet BORRMANN (1993), im Gegensatz zu seiner früheren Auffassung von 1972, es zwar noch als wesentlich, dass die

- sporttechnische Ausbildung eine zuverlässige kennliniengerechte Ausführung gewährleistet,

allerdings kommt er zur Erkenntnis, dass die Entwicklung sich

- stärker etappenspezifisch orientieren muss und
- wesentliche Strukturen wie: Mittelkörperkräftigung, Landeverhalten, Stützverhalten sowie Öffnen und Schließen des Arm-Rumpf-Winkels und des Bein-Rumpf-Winkels stärker zu beachten sind (ebd., 39).

Mit dieser Betrachtungsweise lässt BORRMANN das ehemalige Paradigma der „zweckmäßigen Reihenfolge für das Erlernen von Elementen des Gerätturnens“ (1972, 113) hinter sich und orientiert den Erwerb von Turnelementen stärker an grundlegenden Bewegungsstrukturen des Turnens.

Dieser Paradigmenwechsel, in der Praxis der turntechnischen Ausbildung schon lange anzutreffen, wurde von KNIRSCH (1996) in seinem „Fundamentum des Gerätturnens“ allerdings nicht mitvollzogen. Sein Vorschlag für eine >turnerische Ausbildung< innerhalb des Schulsports orientiert sich nach wie vor am Ausbildungsparadigma >einer zweckmäßigen Reihenfolge von Elementen< und der Beachtung von „technischen Kennlinien“ bei diesen Elementen bezüglich der Aktionen in der Hauptfunktionsphase (vgl. KNIRSCH 1996, 92 f.).

2. Die Ebene des Lerntrainings. Im Lerntraining erfolgt eine Stabilisierung der Elemente, die es erlaubt, diese virtuos zu präsentieren und mehrere unterschiedliche Elemente aneinander zureihen, bis letztlich eine vollständige wettkampffähige Übung entsteht. Um auf dieser Fertigkeitsebene lernen und agieren zu können, ist eine positive Auseinandersetzung mit den Bewegungstechniken immer an die Aktivierung des jeweiligen individuellen Handlungspotenzials gebunden. Da mit dem Anstieg des Leistungsniveaus dessen Einfluss immer größer wird, müssen die Vermittlungsverfahren diese Handlungspotentiale mit den zentralen Kategorien des Feedforward und Feedback auch anhand dieser Individualstruktur angesprochen werden. Dies kann nur gelingen, wenn im Kommunikations- und Interaktionsfeld von Athlet und Trainer besondere soziale Bedingungen geschaffen worden sind und Methoden verwandt werden, die einen derartigen Prozess ermöglichen und anzuregen in der Lage sind. Es geht, wie BORRMANN feststellt, nicht um das schlechthin effektive Funktionieren des biologischen Organsystems, sondern um ein „In-Form-Bringen“ der gesamten Persönlichkeit (ebd., 40).

Wie die Praxis zeigt, ist dies ein sehr sensibles und oft auch krisenanfälliges Kommunikations- und Interaktionsfeld.

Als wesentlich für einen reibungslosen Lernprozess im Kunstturnen werden Kenntnisse der Athleten / Athletinnen über die bestimmenden figuralen und funktionalen Körperlagen und Körperpositionen bei und während einer Bewegung angesehen. Die Körperlage definiert sich dabei als die Lage des Körpers im Raum und zum Gerät, die Körperposition als die Lage der einzelnen Körperteile zueinander.

Wichtig für die kognitiv-motorische Konstruktion von Zielbewegungen ist der Erwerb klarer mentaler Vorstellungen von den zeitgenau einzunehmenden und zu verändernden Körperlagen und Körperpositionen. Dies bedingt eine Integration von Körperlagenschemata und Raumschemata, mit „markierbaren“, wahrnehmungsfähigen Bewegungssequenzen. Die nach wie vor bestehende physikalisch – logische Auffassung vieler Trainer, Wahrnehmung innerhalb der Bewegungsaufgabe durch die reine Setzung von „Mo-

toriksuperzeichen“ (VOLPERT 1973) ableisten zu können, trifft den Sachverhalt der kognitiv-motorischen Konstruktion bei weitem nicht in vollem Umfang. Die Reichweite der *„subjektiven Situationsdefinition*“ (NITSCH/MUNZERT 1997, 118), d.h., wie werden Situationen vom Handelnden wahrgenommen, werden in den unterschiedlichen Auffassungen der informationstheoretischen und handlungspsychologischen Modelle gänzlich unterschiedlich diskutiert.

Der Abhebung der informationstheoretischen Modelle, dass Situationen lediglich im Sinne der Informationsaufnahme wahrgenommen werden, steht die handlungspsychologische Auffassung des aktiv bestimmenden und selektierenden Handelnden gegenüber.

Wie jeder praktische Experte weiß oder erfahren hat, sorgt der zielbezogene >Willkürbefehl< sowohl i. S. eines Selbstbefehls, aber auch i. S. einer >objektiv< richtigen Handlungsanweisung durch den Experten, auch am Ende des Lernprozesses nicht für einen zuverlässigen Ablauf des Bewegungsvorhabens. Das häufige „Misslingen“ eines Bewegungsablaufes im Turnen, oder das vermeintliche „Verlernen“ einer eigentlich schon gekonnten Bewegung, zeigen die Unzulänglichkeit der materialistischen Auffassung von der Fertigkeit als automatisiertem Produkt. Der oft langwierige Prozess der richtigen Lenkung des Denkens auf die entscheidenden Merkmale der Bewegung gibt den Ausschlag für erfolgreiches Lernen. Es ist deshalb für das Individuum notwendig, kinästhetische Stereotype zur Verfügung zu haben, die eine frühzeitige Einschätzung einer gelungenen oder misslungenen Bewegung erlauben oder eine alternative bzw. sichernde Bewegung abrufen lassen. Um dies zu erreichen, muss der Vorgang der Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle in Zusammenhang mit der Körpererfahrung und der ästhetischen Selbstbewertung geschult werden. Der kinästhetische Sinn, - das Muskelempfinden - sowie das Körpergefühl haben für die Ausführung von Bewegungen generelle und sportspezifische Bedeutung (WITT 1997, 265). „Sie sind für die Entwicklung der Bewegungsvorstellungen und der Herausbildung der Bewegung außerordentlich wichtig. Sie helfen bei der Entwicklung des Bewegungsgefühls und der Bewegungsphantasie. Über den kinästhetischen Analysator kann eine sportliche Handlung als richtig und gelungen, der Vorstellung, dem Programm oder der Aufgabe entsprechend und zugleich als schön wahrgenommen werden“(ebd., 266). Die Aufgabe, über die Entwicklung der ästhetischen Kreativität die eigenen Bewegungen attraktiver zu gestalten und ihnen Ausstrahlung zu geben, ist ein objektives Erfordernis für alle Sportarten bei denen ästhetische Wettkampfwertungen vorgenommen werden. Die ästhetische Qualität einer turnerischen Bewegung wird in aller Regel durch die schöpferische Verarbeitung von Impulsen aus Ballett, Pantomime oder zirzensischen Darbietungsformen erreicht. Das Lerntraining überschreitet in diesem Verständnis weit eine nur biologische und technische Adaptation an die Belange der Sportart, sondern die Person wird, wie BORRMANN formuliert, für die Sportart „In-Form-Gebracht“.

3. Das technische Ergänzungstraining. In diesem Teilbereich werden ergänzende Programme trainiert, ohne die eine erfolgreiches Erlernen und Ausüben der Sportart nicht möglich ist. Je nach Leistungsniveau kann es sich dabei um die Aufarbeitung einer spezifischen Vorraussetzungsbedingung für ein spezielles Element handeln oder um ein allgemeines Voraussetzungstraining, um die Vorbedingungen für den geplanten Lernprozess zu schaffen (vgl. SCHMIDT u.a. 1986). So zeigen die Trainingsinhalte für Nachwuchsturner im Rahmentrainingskonzept folgende Verteilung:

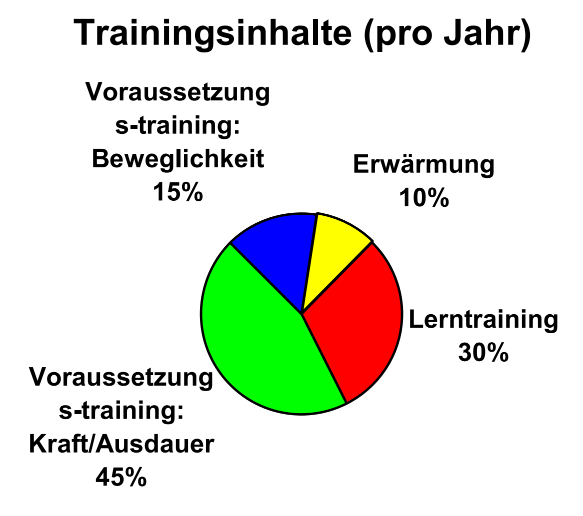


Abb.2: Rahmentrainingskonzeption für die Altersklasse 7 – 9 Kunstturnen (männlich), 1994.

Dieses Voraussetzungstraining ist an den technischen Abläufen des Kunstturnens orientiert und nicht mit einem allgemeinen Konditionstraining zu verwechseln. So wird die Ausbildung des Handstandes als umfassendes und variables Programm unter den Gesichtspunkten der Gleichgewichts-, Beweglichkeits-, Kraftfähigkeiten und verschiedener Fertigkeitsausprägungen angeboten (vgl. WEIBLICHES KUNSTTURNEN. RAHMENTRAININGSKONZEPTION FÜR KINDER UND JUGENDLICHE IM LEISTUNGSSPORT. 1992, 83-86).

5.8 DAS KLASSIFIKATIONSMODELL NACH ANFORDERUNGSPROFILEN

Ein Klassifikationsansatz, bei dem die vorgestellten Erkenntnisse der Technikansteuerung in der Trainingspraxis dazu benutzt wurden, grundlegende Bewegungsformen des Kunstturnens zu definieren, legt LUDWIG (1994) vor.

Die theoretische Modellbildung für diese Klassifikationssystematik kann noch nicht als abgeschlossen angesehen werden, da sie sich augenblicklich im Wesentlichen lediglich auf die Entwicklung eines biomechanisch gestützten Anforderungsprofils des Kunstturnens gründet.

Versuche, mit der Bildung von übergeordneten Profilklassen die Handlungsstruktur turnerischer Bewegungsformen einfacher zu erfassen, wurden in gewissen Linien theoretisch schon von CARRASCO (1979), SCHMIDT (1979) und THEVENIN (1979) gemacht. [33]

Diese durch die Praxis des Kunstturnens vorgegebene Denkrichtung der Modellbildung hat den Vorteil, dass nicht mehr Fertigkeiten klassifiziert, sondern die für die Fertigkeiten notwendigen grundlegenden Bewegungsformen profiliert werden.

LUDWIG entwickelte die auch von BRÜGGEMANN (1989) vorgezeichnete Einteilung der turnerischen Bewegungsformen weiter, indem er die beobachtbaren grundlegenden Phänomene der Elemente mit Hilfe mechanischer und biomechanischer Gesetzmäßigkeiten und Theorien erklärt.

Er begründet seine Einteilung der Bewegungsformen in Profilklassen mit der Erkenntnis, dass die gängige methodische Praxis des Kunstturnens Elemente durch eine Teillernmethode ansteuert, die sich mit den in der Turnsprache fixierten Elementen nicht mehr erfassen und gleichsetzen lässt, da sie oft nur Teile eines vollständigen Turnelementes sind. Deshalb sieht er es als notwendig an, „dass auch für die Theorie die Notwendigkeit eines solchen Vorgehens nicht übersehen werden sollte“ (LUDWIG 1994, 17).

Eine Profilklasse definiert sich für LUDWIG durch die spezifischen, vorher definierten biomechanischen Bedingungen, die für alle Elemente dieser Klasse gelten. Je nach den zu erreichenden Zielen der sportlichen Bewegung lassen sich unterschiedliche Bewegungsziele während des Ansteuerungsvorgangs charakterisieren.

Das Anforderungsprofil des Kunstturnens rekrutiert sich für ihn aus sechs Profilklassen, welche die charakteristischen Beanspruchungsformen der Sportart beschreiben und in Klassen einordnen lassen.

---

[33] vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Ansteuerung von Turnelementen durch UKRAN 1975; HÄRTIG/BUCHMANN 1988; RAHMENTRAININGSKONZEPTION, weiblich 1992.

Die Profilklassen beschreiben somit **Bewegungsmerkmale** die einem **übergeordneten Ziel** dienen.

Die Klassen im Einzelnen:

(1) statische und quasistatische Elemente,
diese Klasse hat das übergeordnete Ziel, den Körper bei variablen Körperpositionen in eine labile Gleichgewichtslage zu befördern, bzw. ihn dort zu halten. Die Bewegungsgeschwindigkeiten sind dabei gering. Die Unterstützungsflächen können labil und stabil sein.
(2) Absprünge und Abdrücke von starren und elastischen Widerlagern,
das übergeordnete Ziel ist es, Abfluggeschwindigkeiten zu optimieren. Dies kann aus einer Translation, einer Rotation, einer translatorisch-rotatorischen Überlagerung und aus dem Stand erfolgen. Sowohl schnelle Dehnungs-Verkürzungs-Zyklen als auch langsame exzentrisch-konzentrische Arbeitsweisen werden dabei gefordert.
(3) Drehungen in vertikaler Ebene um horizontale Achsen,
das übergeordnete Ziel liegt hier in der Erzeugung eines Optimums an Rotationsenergie und deren Nutzung bzw. Umsetzung. Je nach Eigenart der Drehachse führt dies zu unterschiedlichen mechanischen Bedingungen und zu differenten Bewegungstechniken.
(4) Drehungen in horizontaler Ebene um annähernd vertikale Achsen,
deren übergeordnetes Ziel liegt in der Minimierung der gegen die Schwerkraft gerichteten Muskelkraft. Die unterschiedlichen Körperlagen ergeben zwei unterschiedliche Rotationsmöglichkeiten: Rotationen in vertikaler Körperlage und Rotationen in annähernd horizontaler Körperlage.
(5) Rotationen im Flug,
das übergeordnete Ziel ist eine optimale Veränderung der Trägheitsmomente zur optimalen Gestaltung der Rotationen und zum Erreichen optimaler Lagepositionen für nachfolgende Bewegungen.
(6) Landungen,
das übergeordnete Ziel ist, die bewegungstechnisch beste Lösung für die Landung zu finden. (vgl. LUDWIG 1994, 17 f.)

Obwohl das Profil für den Spitzensport konzipiert wurde, beinhaltet es nach dem Verständnis von LUDWIG auch Möglichkeiten für den Breitensport, wobei er diesen Ansatz nicht ausgearbeitet hat (vgl. ebd., 32).
Die Hinwendung LUDWIGs zu den grundlegenden Phänomenen der turnerischen Bewegungsformen und die theoretische Abwendung von Klassifizierungsversuchen anhand der Fertigkeiten erlaubt mehrere neue Denkrichtungen.

Die viel beklagte Schwierigkeit [34] eines praktisch orientierten bewegungsanalytischen Zugangs zu den komplexen Bewegungen des Turnens lässt sich durch Klassifikationsmodelle, die diese Denkrichtung aufgreifen und für den Schulsport modifizieren, in bestimmtem Maße vereinfachen. Durch die Orientierung auf grundlegende Profilstrukturen ist ein >naiver< Zugang zu diesen Profilen und damit zu einer >Bewegungsanalyse< möglich, ohne sich mit der Problematik des analytischen Vorgangs der strukturellen Einordnung von Elementen nach Funktionsphasen auseinandersetzen zu müssen.

Zur Verdeutlichung folgendes Bewegungsbeispiel:
Ein Turner springt von den Füßen auf die Hände, dabei rotiert sein gestreckter Körper um den Handstütz bis er auf dem Rücken liegt.
Diese Beschreibung eines Handstützüberschlages, der in Rückenlage landet, entspricht keiner klassifizierten turnerischen Fertigkeit. Ebenso wenig entspricht diese Figur keiner von KNIRSCH definierten Fundamentalbewegung.
Gleichwohl ist diese Figur eine turnerische Bewegungsform, die in der Trainingspraxis sehr häufig erscheint und >trainiert< wird, da sie als >Basisfigur< den Ausgangspunkt für viele komplexe Bewegungen darstellt.
So kann anhand dieser Figur beispielsweise, die koordinative Ausbildung der Turner in den wesentlichen Strukturen des Absprungs von den Füßen und des Abdrucks von den Händen geschult werden. In Verbindung mit Rotationen um horizontale und vertikale Achsen eröffnet diese **Basis-/Zweckfigur** in hohem Maße turnerische Bewegungsmöglichkeiten. Mit ähnlichen Basis-/Zweckfiguren wird auf diese Weise das Raum- und Zeitgefühl auch für stützlose Phasen geschult. Die provozierten kinästhetischen Empfindungen entwickeln ein Bewegungsprofil, was erwarten lässt, dass der Lernende durch seinen Orientierungsgewinn seine selektive Aufmerksamkeit schließlich auf unterschiedliche Details innerhalb von Bewegungsfiguren lenken kann. Damit kann der Lernende sich die Aufgabe für unterschiedliche Lösungen zugänglich machen, sich letztlich emotional sichern, indem er beispielsweise die Angst vor Körperlandungen verliert, was wesentlich für die weitere >Lernkarriere< ist.
Die beschriebene Bewegungsform findet sich als Basisfigur z.B. beim Handstützüberschlag mit 1/1 Drehung um die Längsachse, beim Salto vorwärts gestreckt mit 1/1 Drehung um die Längsachse u.a.m. wieder.

[34] Bei den Fortbildungen von Lehrern und Trainern wird diese Problematik immer wieder angesprochen. Ein immer neu diskutiertes Problem stellt z.B. die Abgrenzung von Felg- und Kippbewegungen dar. Die Frage, ab wann gehört eine Rolle rückwärts durch den Handstand noch zu den Kippbewegungen und ab welcher dynamischen und räumlichen Qualität erfolgt der Übergang zur Felgbewegung, zeigt die Schwierigkeit des bewegungsanalytischen Zugangs über die Funktionsphasenmodelle auf. Der subkonträre Charakter von Kipp- und Felgbewegungen, aber auch von Kipp- und Überschlagbewegungen usw. erschwert eine praktische Ableitung der Vermittlung (vgl. RIELING 1967; SCHWOPE 1975, 52).

Es lässt sich feststellen, dass anhand solcher und mit solchen Basis-/Zweckfiguren bestimmte Bewegungsmerkmale geschult werden können und damit dem Lernenden eine recht weitreichende Handlungskompetenz vermittelt wird.
Bei LUDWIG lässt sich die beschriebene Figur problemlos klassifizieren und als Element verschiedenen Profilklassen zuordnen. Sie zeigt sich zumindest in den Klassen der

a) Absprünge und Abdrücke und
b) Drehungen in vertikaler Ebene um horizontale Achsen.

Damit lässt sich, was einen weiteren entscheidenden Vorteil darstellt, diese Figur innerhalb der Profilklassen auf den Dimensionen der räumlich-zeitlichen und dynamischen Anforderungen und damit in ihrer Funktion innerhalb des turnerischen Anforderungsprofils qualitativ bestimmen.
Der vielleicht pädagogisch wertvollste Nutzen ist, dass anhand des sportlichen Bewegungsziels des Akteurs dieser gemeinsam mit dem Trainer / Sportlehrer bestimmen kann, welche qualitativen Dimension derartige Figuren/ Elemente für ihn haben sollen / müssen und er somit in die Lage kommt, eine Kosten-Nutzen-Bilanzierung für seinen individuellen Trainingsaufwand beim Technikerwerb vorzunehmen.
Er kann also durch seine eigene Bestimmung: welche Profilausprägung der Teilfigur ist für mich relevant? perspektivisch festlegen, auf welchem Niveau er seine avisierte Fertigkeit ansteuern will und sich damit auch über den zu erwartenden Trainingsaufwand klar werden.
Das Klassifizierungssystem nach Profilklassen entspricht, wie schon angeführt, der Vorgehensweise der modernen Trainingspraxis des Kunstturnens, in der solche funktionalen Teilfiguren qualitativ hochstehend ausgebildet werden, um sie in die jeweiligen durchaus unterschiedlichen Zielbewegungen adaptieren zu können.

Eine Einordnung solcher Teilfiguren, die als Verknüpfungen von Profilklassen zu definieren sind, lassen sich nur sehr problematisch in die Betrachtungsweisen der Funktionsphasenmodelle einordnen.
Da es sich im Sinne dieser Ordnungssysteme eben um keine >eigentliche< turnerische Fertigkeit handelt, werden diese Figuren, wenn überhaupt, lediglich innerhalb einer definierten Turnfertigkeit als nachgeordnete Phase im Sinne der Hilfsfunktionen erfasst und nicht als komplexe Handlung gesehen und aufgefasst.

Für den Schulpraktiker ohne den entsprechenden turnerischen Erfahrungshintergrund dürfte es einigermaßen schwierig sein, die Bedeutung solcher grundlegenden Figuren im Rahmen von Lernprozessen zu erkennen. In Folge der bedingungsanalytischen Ausrichtung der bewegungstheoretischen Ausbildung an den Ausbildungsinstituten wird die Aufmerksamkeit der Lehrenden in aller Regel auf die analytische Dimen-

sion der Funktionsphasen gelenkt. Die bedeutungsanalytische Dimension von funktionalen Teilfiguren für die Steuerung von motorischen Lernprozessen, haben in der Ausbildung noch keine große Bedeutung erlangt. Der durchaus wissenschaftlich zu nennende Prozess, derartige konstituierende Lernfiguren entwickeln und qualitativ bestimmen zu können, hängt somit auch von einer >Schwerpunktverschiebung< der bewegungstheoretischen Ausbildung von Sportlehrern ab.

Aus der Möglichkeit, eine Bewegung aufgrund ihrer augenscheinlichen Tätigkeitsmerkmale beschreiben zu können, diese den entsprechenden Profilklassen zuzuordnen und daraus relevante Verknüpfungen zu entwickeln, ergibt sich somit als weitere Denkrichtung die Strukturierung einer >bildlich-sinnhaften Bewegungsanalyse<.
Das würde bedeuten, die Bewegungsbeschreibung des Lehrenden in der Praxis verließe den Status der reinen Deskription und näherte sich der Beschreibung des Bewegungsaktes im Sinne einer antizipativen Verhaltenssteuerung.
Mit der semantischen Übersetzung des sinnhaften Ergebnisses der Bewegungsanalyse in eine Bewegungsaufgabe: „Springe von den Füßen auf die Hände und lande gestreckt auf dem Rücken“, wird ein handzuhabendes Tätigkeitsfeld für den Ausführenden umrissen, das, als kognitiv-motorische Aufgabe gestellt, ihn dazu auffordert, über seine Bewegungsvorstellung eine hypothetische Bewegungskonstruktion zu entwickeln, in der die eigenen Fähigkeiten mit der gestellten Aufgabe in Einklang zu bringen sind.
Methodisch ist dies durch ein entsprechendes Lern- und Gerätearrangement zu erreichen, welches durch seinen Charakter die Bewegungsvorstellung unterstützt.
Die zwei skizzierten Denkrichtungen,

- Klassenbildung nach charakteristischen Beanspruchungsformen der Sportart
- Konstruktion funktioneller Basis- und Zweckfiguren

die sich aus dem Ansatz von LUDWIG ergeben könnten, müssen, um als tragfähiges Handlungskonzept für das Turnen an der Schule diskussionsfähig zu werden, noch durch verschiedene wissenschaftstheoretische Zugänge verbreitert und unterlegt werden.

5.9 FAZIT

Aus der strukturalistischen und systemtheoretischen Analyse des Turnens lassen sich folgende Erkenntnisse formulieren:
Die Grundidee des Turnens und damit das strukturbestimmende Merkmal der Sportart sind künstlich ersonnene Bewegungen, die sich als Artefakte von außergewöhnlicher Bedeutung deutlich von den alltäglichen, leicht fassbaren und automatisierten Bewegungen des Menschen unterscheiden (vgl. SÖLL 1990, 107-112).
Die Idee, eine maximale Bewegungsschwierigkeit in qualitativer Perfektion zu präsentieren, ist im Sinne der Grundidee des Turnens als eine im höchsten Maße individuelle Leistung zu verstehen, weshalb auch auf jeder Könnensstufe eine individuell endgültige Lösungsmöglichkeit und individuell perfekte Leistung möglich ist.
Leistung und Leistungsvergleich ergeben sich zunächst primär aus dem Vergleich mit sich selbst und definieren sich durch das Erreichen und Überprüfen eines persönlich verbindlichen Standards. Um hierbei den Spannungsbogen aufrechtzuerhalten, sind die zu nutzenden Objekte und der Umgang mit ihnen durch Regeln und Vorschriften definiert.
Die sich daraus ergebenden Bewegungsformen werden durch diese Absprachen – im Sinne von Regeln – einer Formalisierung unterzogen und damit in ihren figurativen Gesetzmäßigkeiten festgeschrieben: sie werden zu spezifischen Artefakten. Damit erhalten sie den Rang von Objektivationen der Disziplin, bestimmen als solche das Profil der Sportart und lassen einen bewertbaren Vergleich der Bewegungsausführungen zu.
Dieser Vorgang wird durch ein Ordnungs- und Klassifizierungssystem gesichert, das es erlaubt, alle bestehenden und noch zu entwickelnden Artefakte zu erfassen und einzuordnen.
Dieses sogenannte horizontale Ordnungssystem erbrachte durch die strukturelle Festschreibung der Elemente eine relativ klare Zuordnungsmöglichkeit des einzelnen Elementes zu einer Strukturklasse. Damit wurde die notwendige Grundlage zu einer eindeutigen und nachvollziehbaren terminologischen Benennung von Elementen geschaffen und die nationale und internationale Kommunikation im Turnsport vereinfacht.

Um die vielen Fertigkeiten einer logischen und rationellen Vermittlung zugänglich zu machen, werden die Bewegungsformen zudem einer vertikalen Ordnung zugeführt. Dabei werden die einfach strukturierten Bewegungsformen als Fundamentalbewegungen definiert und gleichsam als Gerüst des Gerätturnens aufgefasst.
Die Fundamentalbewegungen sollen dabei, um dem Lernenden ein Fortschreiten innerhalb der Sportart zu ermöglichen, anhand ihrer technischen Kennlinien vermittelt werden. Diese paradigmatische Grundorien-

tierung stützt sich auf eine funktionale und informationsverarbeitende Sicht des Bewegunglernens. In dieser Logik werden formal-strukturierte Vermittlungskonzepte als besonders effektiv angesehen, da hierbei Informationsinhalt und -menge dezidiert werden können. Dies geschieht in der Hoffnung, dass sich dadurch stabile Bewegungsprogramme erreichen lassen.

Das benutzte Ordnungssystem einer fundamentalen Betrachtungsweise konnte die Komplexität der Turnelemente nicht so weit aufarbeiten, dass es der Trainings- und Vermittlungspraxis des Turnens gerecht werden konnte. Mit der Annahme, dass definierte Fundamentalbewegungen sich als Grundgerüst des Gerätturnens fixieren und daraus hierarchische Ableitungen für die nächst schwierigeren Bewegungsformen vornehmen lassen, führte zu der problematischen Grundannahme, in der „bewegungstechnischen Kennlinie“ der Hauptfunktionsphase der Fundamentalbewegung wäre bereits die bewegungstechnische Kennlinie der höheren Technik manifest vorhanden (vgl. KNIRSCH 1996, 89).
Die logische Fortschreitung dessen war, die methodischen Reihen des Gerätturnens anhand der technischen Kennlinie der Hauptfunktionsphase des Elements zu konzipieren. Dieses Verfahren wurde zu einer vorherrschenden Vermittlungspraxis des Gerätturnens in der Schule.
Darin lässt sich ein Auseinanderdriften zwischen der Grundidee der Sportart und deren Vermittlung erkennen. Die Anpassung der lernenden Person an die vorgefundene Umwelt-Objekt-Relationen des Gerätturnens holt diese >von den Beinen< und provoziert durch den daraus entstehenden Orientierungsverlust kinästhetische Empfindungen, die als emotionaler Grundreiz der Sportart zu definieren sind. Damit formt Turnen – durch seine Grundidee – Wagnisse für die in diesem Felde handelnde Person.
Vermittlungskonzepte, die diese Anpassung im Wesentlichen als >reizbeantwortende< schematische Struktur auffassen und dementsprechend formal gestalten, erfassen die Wichtigkeit der antizipativen Verhaltensteuerung und das Wesen von sich selbstorganisierenden Systemen bei derartig gelagerten Bewegungsaufgaben zu wenig.
Sie entledigen sich damit nicht nur des konstituierenden Elements der Spannung, sondern verkürzen – indem sie den Lernenden auf eingeschränkte Weise ansprechen – das Profil der Grundidee des Turnens um genau diese erzieherisch wesentliche Wagnisdimension.

Die Problematik dieser Denkrichtung wurde durch kritische Arbeiten dokumentiert und führte dazu, dass diese paradigmatische Grundorientierung der Vermittlung in Frage gestellt wird.

Es entwickelten sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Denkrichtungen für die Vermittlung des Turnens:

- die Vermittlung über die Profilklassen des Turnens, die sich aus der Analyse des Anforderungsprofils der Sportart ergeben haben (BRÜGGEMANN 1984; LUDWIG 1994).
- die Vermittlung der Elemente des Turnens über das Modell des „Freien Turnens“ (BRUCKMANN 1998; FUNKE-WIENEKE 1998; SCHMITT-SINNS 1988).

Ausgangspunkt der ersten Überlegungen ist:

- die grundlegenden Bewegungsformen des Kunstturnens und dessen motorisches Anforderungsprofil aber nicht mehr dessen Fertigkeiten zu klassifizieren.

Damit zeichnete sich ein Klassifizierungsmodell ab, welches die spezifische Eigenart des Elements und die dafür bereitzustellenden, notwendigen Ressourcen und möglichen Arbeits- und Realisierungsformen des Lernenden in den Blickwinkel der Analyse rückte, also Bewegungsstrukturen und Vermittlungsverfahren integrierte.
Das Modell weist einen hohen Bezug zur Trainingspraxis des Kunstturnens auf und verschafft der in der Praxis des Kunstturnens längst üblichen Vermittlungslogik ein neues theoretisches Fundament. Leider hat dies Modell bisher aber keinerlei Einfluss auf die Vermittlungspraxis im Schulsport genommen.

Ausgangspunkt der zweiten Überlegungen ist:

- Turnen für Alle möglich zu machen.

Hier wird der Erprobung aller nur denkbaren Bewegungsmöglichkeiten des Gerätturnens höchste Priorität eingeräumt.
Das Modell des Freien Turnens nimmt, möglicherweise aus diesem Grund, keine Systematisierung des Bewegungsangebots des Turnens vor und kann deswegen auch keine daraus ableitbaren Vermittlungsprinzipien aufzeigen.
Die Bewegungsaufgaben und Elemente/Fertigkeiten entsprechen der Grundidee des Turnens lediglich auf der Dimension >der Bewegungsmöglichkeiten, in durch Objekten vorgegebenen Räumen<. Die weiteren Dimensionen der Grundidee der Sportart, wie die des >definierten Objekts< oder der >definitorischen figuralen Bestimmung der Artefakte<, werden nur spärlich formuliert.
Durch das Ausklammern dieser konstituierenden Dimensionen der Grundidee wird die Struktur der Sportart äußerst fragmentarisch in den Lernprozess eingebunden.
Der Ansatz des Freien Turnens, den objektiv zu bewertenden Leistungsvergleich, der **als Erfolgsmessung eines spezifischen Trainings- oder Übungsprozesses** aufzufassen ist, zugunsten des **individuellen Leistungsvergleichs** in den Hintergrund zu drängen, ist in gewisser Weise durchaus gerechtfertigt. Dies darf aber nicht soweit führen, dass die Bewegungsaufgaben mit offenen, letztlich >unendlichen Problemlösungen< in den Vordergrund treten, während das Bestreben nach einer >technisch optimalen< Lösung den

Lernenden / Übenden >überlassen< wird. Die Gefahr, dass die gezielte Bewegungsschulung einem eher ungerichteten Bewegungsangebot weicht und reflektiertes Auseinandersetzen mit und Üben an definierten Bewegungsproblemen wegfällt, ist nicht von der Hand zu weisen.
Mit dieser Vorgehensweise werden die Dimensionen der figuralen Gesetzmäßigkeit einer Bewegung und der daraus folgenden Idee der Kopierbarkeit und der Vergleichbarkeit des Bewegungsvollzuges anhand definierter Figuren den Lernenden nicht oder kaum zugänglich gemacht. Das Freie Turnen behandelt für unsere Auffassung die Grundidee der Sportart nicht vollständig.
Die von BRUCKMANN (1993) ins Belieben des Ausführenden gestellte Qualitätsdimension, interpretiert als freiwillig verordnetes Leistungsprinzip im Sinne KLAFKIs, entspricht dem Anspruch auf Förderung und Forderung der individuellen Leistung zuwenig. Die Gefahr eines sich Selbst-Genügen des Individuums, das Verharren im Status quo, wird dadurch latent heraufbeschworen. Dies Verhalten wurde von HERBART (1964,168): „Er ist mit keinem zufrieden, der hinter sich selbst zurückbleibt, und mit keinem unzufrieden, welcher soviel wird, als man vermutlich von ihm erwarten durfte“ als bornierte Selbstfixierung bezeichnet, die das Handeln des Lehrers einforderte.
Ein sich immer wiederholendes Tun auf gleichem Niveau erfüllt durchaus gewisse Aspekte der Funktionslust, muss aber zwangsläufig die Frage nach dem möglichen erreichbaren Niveau der „Bemeisterung“ aufwerfen.
Eine Auslassung des Prinzips der „Bemeisterung“ entspricht aber weder der Grundidee des Turnens noch der Idee des pädagogischen Leistungsprinzips.

Bezogen auf die vorgenommene analytische Bestimmung der Grundidee des Turnens ist festzustellen, dass weder das Paradigma des „Freien Turnen“, noch das Paradigma des „formal-strukturierten Turnen“ die Grundidee des Turnens vollständig wiedergibt.
Während die Vermittlungslinie des „formal-strukturierten Turnens“ durch die enge Orientierung an einer wie auch immer definierten technischen Kennlinie die **personale Lernlogik** im Sinne einer individuellen Auseinandersetzung und den sich daraus erschließenden Annäherungsmöglichkeiten an die Objektivationen des Turnens kaum thematisiert, beharrt die Vermittlungslinie des „Freien Turnen“ auf der normfreien Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Turnens. Ohne die **gewollte** Normbindung an Artefakte genügend aufzuarbeiten, die als ein **wesentliches Charakteristikum von Kunstsportarten** betrachtet werden muss, wird die Philosophie der Sportart für den Lernenden nicht deutlich. Damit ist aber in Frage gestellt, ob der Schüler eine >sportliche Bildung< genossen hat, die ihn dazu befähigt, reflektierte Entscheidungen über das gesellschaftliche Handlungsfeld des Sports vorzunehmen.
Gilt die Aussage, nach der Gerätturnen eine Sportart darstellt, bei der der eigene Körper das Bewegungsmedium ist und mit dessen Hilfe komplexe Lösungen (Artefakte) an definierten Objekten erprobt, erworben und entwickelt werden können, ist es für den Lernenden allerdings von wesentlicher Bedeutung, ob

ihm im Lernfeld Bewegungsangebote auf allen Dimensionen der sportlichen Grundidee des Turnens gemacht werden. Wie im Lernfeld der Schritt von zunächst einfachen Lösungen aus dem Bewegungsangebot des Hängens, Stützens, Springens und Schwingens zu der Auseinandersetzung mit komplexeren Figuren inszeniert wird, ist anhand der Adressaten zu entscheiden.
Das willkürliche Ausklammern einer Dimension führt aber zu einer nur unvollständigen Präsentation der Idee der Sportart, entzieht dem Lernenden die Möglichkeit, sich umfassend orientieren zu können und lässt einer Reflexion des Tuns, einem wesentlichen Baustein für ein absichtsvolles und erziehendes Unterrichten, geringeren Raum. Der Entwicklung der persönlichen Bewegungskultur werden durch diese didaktische Reduzierung der Dimensionen engere Grenzen gesetzt als es notwendig erscheint.

Um im Sportunterricht die Grundidee des Turnens vollständig nutzen zu können, es mithin weder auf das System des Erwerbs von Fundamentalbewegungen nach bewegungstechnischen Kennlinien, noch auf das System des Erwerbs von freien Grundformen zu beschränken, sondern die gesamte Struktur der Sportart pädagogisch zu nutzen, ist es dienlich, die Denkrichtung der Klassifizierungssystematik nach Profilklassen aufzunehmen und sie mit den grundlegenden Leitlinien für den Lern- und Trainingsprozess der technisch-kompositorischen Sportarten zu verknüpfen.

6 KONSTRUKTION EINES RAHMENMODELLS

6.1 KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN UNTER DEM GESICHTSPUNKT EXPLORATION UND GESTALTUNG

Unstrittig haben es sich alle didaktischen Modelle des Turnens zur Aufgabe gemacht, die Idee des Bewegens an Geräten als wesentliches und unverzichtbares sportlich-traditionelles Kulturgut in der Schule zu vermitteln.

Wieweit die Ausschöpfung der Bewegungsmöglichkeiten im Raum, die Orientierung auf die Qualität der Bewegung und die Verknüpfung von Schwierigkeit und Qualität führen soll und wie derartig komplexe Strukturen exemplarisch aufzuarbeiten und dem Schüler nahezubringen sind, wird sehr unterschiedlich diskutiert.

Hierbei zeigt sich, dass Schüler in ihren Möglichkeiten, komplexe motorische Strukturen relativ eigenständig zu erwerben, von ihren Lehrern oftmals falsch beurteilt werden.

SCHIERZ weist in seiner Geschichte „Weltensprung“ auf eine Rollenzuschreibung von Schülern auf „naturromantisch gefärbte(n) Kinderbilder“ durch Lehrer hin, ohne dass diese die von ihrer Seite aus zugeschriebene „eigenweltliche Infantilisierung“ innerhalb des Schulsports erkennen, noch reflektieren (vgl. SCHIERZ 1997, 71f.).

Das menschliche Neugierverhalten, das im Sportunterricht als Grundlage zu problemlösend – erkundendem Bewegungsverhalten genutzt werden sollte, wird durch diese pädagogisch begründete >Infantilisierung der Bewegungsaufgabe< zugeschüttet. Indem nämlich der Lehrende sich bemüht, Bewegungsaufgaben so einfach wie möglich zu gestalten, unterläuft er die Funktion des Neugierverhaltens.

Neugierde, so lehrt die Verhaltensbiologie[35], setzt immer dann ein, wenn ein noch unbekanntes, also von der Sicht des lernenden Subjekts aus betrachtet, hochinformatives Objekt ins Blickfeld tritt. Lernen, definiert als Verhaltensänderung auf denselben Reiz hin, bedeutet unter diesem Gesichtspunkt Abbau der subjektiven Informationsmenge. Damit wird gesagt, je geringer die zu verarbeitende Informationsmenge der Außenwelt für das Subjekt wird, umso größer wird dessen Sicherheit, womit sich aber gleichzeitig die Gefahr der Langeweile erhöht.

Ein hoher Informationsgehalt des zu explorierenden Objekts hingegen verbreitet zwar Unsicherheit, eventuell auch Gefahr, zwingt den Lernenden aber gleichzeitig zu vorsichtigem und aufmerksamem Umgang mit dem Objekt. Über das aktive Neugierverhalten, das immer weitergehende Erkunden der >Umgebung< und deren eventuell mögliche Umgestaltung, erwirbt der Lernende Sicherheit und befriedigt sein Aktions-

[35] Inhaltlich bezieht sich der Autor hierbei auf die Arbeiten von RIEDL (1985), v. CUBE (1988) und VOLLMER (1975).

potential. Je geordneter und bereinigter also eine Bewegungsaufgabe und deren Umwelt sind, desto reizloser, uninteressanter und wenig herausfordernd wird dies für den Menschen.
Um Bewegungsaufgaben interessant inszenieren zu können, muss der Lehrende deshalb die Grundsätze der Neugierde und der Exploration in seine Überlegungen miteinbeziehen.

6.1.1 Die Sinnperspektive Wagnis

Vor dem Hintergrund der durchgeführten Analyse, der Beschreibung der Grundidee und der konstituierenden Merkmale der Gestaltungs-/Explorationslinie ist festzustellen, dass das Profil des Turnens fraglos viele Elemente der Spannung zugleich auch der Kompliziertheit und damit deutliche Wesenszüge des Wagnisses für den Lernenden aufweist. Die Grundidee turnerischer Bewegungskunststücke, sich mit den eigenen körperlichen Mitteln in einer bestimmten Objektwelt zu bewegen und sich an ihr zu bewähren, erfordert wagnishafte Auseinandersetzungen. Da die Sachlogik dieses Wirkungsgefüges den Übenden, wie SÖLL formuliert, von den Beinen holt, werden kinästhetische Empfindungen wie Orientierungsverlust und Wieder– und Neugewinn von Orientierung provoziert. Diese Grundbedingungen für Wagnisse sind als Grundstruktur in jeder Bewegungsaufgabe des Turnens verankert.
Der Erwerb von Bewegungskunststücken ist als eine spezifische Form von Leistung zu verstehen, die durch eine willentlich gesteuerte, körperliche Auseinandersetzung und Anpassung an eine Objektwelt entsteht. Der Zweck dieser Leistung liegt ausschließlich innerhalb dieser Tätigkeit, weshalb der Vollzug dieser Tätigkeit authentisches Vergnügen bieten muss.
Aus diesem Grund darf die Grundstruktur der Aufgabe auch nicht so weit verändert werden, dass erst weit entfernte, perspektivische Vollzugsgestalten diesen Reiz anbieten, noch so infantilisiert werden, dass dieser Reiz erst gar nicht entstehen kann.
Die häufig praktizierten Formen enger personaler Hilfeleistung beim Erwerb einfachster und einfacher motorischer Grundformen verhindern das spannende Erkunden von Bewegungsräumen und machen den Lernenden nicht zum >Turner<, sondern zum >Geturnten<. Das teilweise übergroße Sicherheitsdenken von Lehrern, aber auch spezifische pädagogische und didaktisch-methodische Auffassungen von Unterricht, führen zu einer >Verkindlichung der Umgangsformen< mit Schülern.
Die der Situation angemessenen Beschleunigungsreize bei der Exploration, was den Erwerbsprozess für das Individuum erst spannend macht, fehlen dadurch. Dies verhindert die Entwicklung der Fähigkeit, selbständige und selbst verantwortliche Reizsteigerungen vornehmen zu lernen.

Die Struktur der Bewegungsaufgaben des Turnens stellt den Lernenden sicherlich vor das psychische und motorische Problem – und damit Wagnis – etwas ausprobieren zu sollen, wofür er oftmals keinen erkenntnisgeleiteten Zugang hat.[36]
Seine im Laufe der Entwicklung erworbenen Grundfähigkeiten der Orientierung und Wahrnehmung reichen für die besonderen Strukturen der Raum-, Zeit-, Bewegungs- und Geschwindigkeitswahrnehmung des Turnens nicht mehr aus. Aus diesem Grund muss er sich also auf einen erneuten Dialog – der durchaus Ähnlichkeiten mit der motorischen Entwicklung des Kindes aufweist – zwischen Organismus und Umgebung einlassen, um die funktionalen Aspekte der Bewegungen wahrnehmen zu können.
Diese permanente Grundsituation des Lernens im Turnen – sie ist in der Gestaltungs-/Explorationslinie der technisch-kompositorischen Sportart analysiert worden – weckt sehr unterschiedliche Emotionen und stellt z.T. hohe psychische Anforderungen an den Lernenden.
Um in diesen emotional besetzten Handlungssituationen bestehen zu können, müssen deshalb die Vermittlungsverfahren dem Lernenden anfangs die Möglichkeit einräumen, sich bezüglich der Gegenstandsschemata und der Raumschemata quasi tastend vorwärts zu bewegen.
Das bedeutet, der Lehrende muss die Auseinandersetzung mit Turnelementen, in der immer ganz konkret die vitalen, volitiven Persönlichkeitseigenschaften wie Angst, Mut, Frustrationstoleranz, Zielstrebigkeit etc. angesprochen werden, als Situationen gestalten, die als akzeptable persönliche Herausforderung vom Lernenden interpretiert und verstanden werden können.
Der Einstieg in das >turnerische Lernfeld< gelingt dann, wenn die Objektwelt zunächst genügend **hantierbare und manipulierbare Erfahrungsfelder** bereitstellt, die es dem Lernenden ermöglichen, sein Körperschema mit der Objektwelt in Verbindung zu setzen. Damit wird seine individuelle Entwicklung und Erweiterung des Bewegungsgefühls gefördert, was letztlich der Anreiztrias „Kompetenzerleben, erregende Bedrohungswahrnehmung und ungewöhnliche Bewegungszustände“ (RHEINBERG 1996, 112) bei der Interessenbildung entspricht.
Für die Entwicklung von Vermittlungskonzepten, die diese Struktur im Auge haben, ergibt sich, dass Wagnisse erzieherischen Sinn dann machen, wenn sich aus der Erstlösung weitere spannende und steigerbare Fertigkeiten anschließen lassen, wenn sich dadurch ein generelles aber auch sportspezifisches Körpergefühl für die Bewegungsansteuerung erschließt, und wenn gleichzeitig die Entwicklung einer ästhetischen Selbstbewertung eingeleitet wird.
Dieser Blickwinkel macht verständlich, warum auch der „tollste“ Bewegungsspielplatz, die attraktivsten Gerätekombinationen und explorative Strukturen des Hindernisturnens für Kinder immer nur eine gewisse Zeit spannend bleiben.

[36] Die berühmt-berüchtigte Frage: Warum soll ich eine Kippe lernen, wenn es viel einfacher ist mit einer Leiter das Reck zu erklimmen, weist in einer gewissen Form auf die Problematik von Erkenntnisgewinn hin. Wenn dem Schüler nicht verständlich gemacht werden kann, worin der Reiz von Artefakten liegt, wird er deren Erwerb schwerlich für besonders sinnvoll halten. Die Erkenntnis des Sinns von Artefakten muss deshalb über den prozesshaften Erwerb von spannenden Bewegungsgestalten einge-

Der Spannungsbogen von Tätigkeiten bleibt nur dann erhalten, wenn sich aus den aktuell beherrschten Fertigkeiten nachfolgende, subjektiv spannendere Fertigkeiten ergeben können. Insofern ist eben nicht das >attraktive< Gerätearrangement von alles entscheidender Bedeutung. Erst das Bedingungsgefüge einer >nach oben offenen Bewegungsgestalt< erzeugt motivierende Spannung und macht das Lernfeld attraktiv.

Das Kind, welches aus diesem Felde heraus >wächst<, orientiert sich seinen Fähigkeiten gemäß neu. Bietet der >Bewegungsspielplatz< für die neue Orientierungsstufe keine adäquaten Bewegungsanreize, verfliegt das Interesse an einer Auseinandersetzung mit dieser Objektwelt.
Dies bedeutet aber nicht – auf dieser Dimension wird viel falsch interpretiert – Kinder seien nicht in der Lage, sich intensiv mit Bewegungsaufgaben auseinander zusetzen und brauchten immer neue Objektreize von außen, sondern lediglich, dass die Situation die Möglichkeit der Veränderung zulassen muss.
Diese Veränderung kann somit auch ein neuer innerer Zugang zur gleichen Idee sein oder eine bessere Handhabung der Umwelt darstellen.
Die Beobachtungen von SCHÖPE (1998, 33) ergaben, dass Kinder sich „bis zu drei Turnstunden mit einem eingeengten Bewegungsmotiv (z.B. einer Kletterform, der Rolle, der Kerze) auseinandersetzen" können.
In diesem Sinne ist selbst die >Rolle vorwärts< als ein Element aufzufassen, welches spannende Momente aufweist, wenn der Lehrer zusammen mit den Schülern in der Lage ist, die Umwelt in der dies Bewegungsmotiv möglich und anwendbar ist, entsprechend zu arrangieren.
Die Relevanz einer Auseinandersetzung mit diesen Dimensionen für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zeigt u.a. das in der anthropologisch orientierten Entwicklungspsychologie entwickelte Raummodell auf. Die Bedeutung der frühkindlichen und kindlichen Exploration für die Gesamtentwicklung wird mit den Wechselwirkungen von Entdeckungsgängen in eine fremde angsterzeugende Welt und deren Bemeisterung erklärt, wodurch die Gesetzmäßigkeiten der Selbstbekräftigung greifen und damit ich-stärkende Haltungen, wie Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit usw. ausgebildet werden
(vgl. LANGEVELD 1964, SÜSSMUTH 1968).
Historisch gesehen wurde dieser Gedanke schon bei HERBART und FRÖBEL angesprochen und als notwendiger Schritt zur Reifung pädagogisch umgesetzt.
In der modernen Fassung findet sich dieser Gedanke in den Theorien der Selbstkonzeptforschung[37] wieder, in denen die Entwicklung der Fähigkeit, durch effektives Handeln Unsicherheit und Furcht in lustbetonte Sicherheit umzuwandeln, sich selbst durch die eigene Ermutigung und die Bewährung in gefährli-

leitet werden.

[37] Der Begriff Selbstkonzept hat zwar noch keine eindeutige und allgemeingültige Abgrenzung erfahren. Übereinstimmung herrscht aber in der Ansicht, den Menschen als reflexives Subjekt aufzufassen, das in der Lage ist, sich selbst zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen und zwischen den individuellen Erfahrungen der eigenen Person einen Bezug herstellen kann.

chen Situationen als kompetent zu empfinden, als wesentlich bei der Verbesserung der allgemeinen Selbstwertschätzung veranschlagt wird.

Auf den aufgezeigten Grundlagen entstehen die Fragen nach der Art des Umgangs mit der Objektwelt des Turnens und den daraus abzuleitenden Vermittlungsverfahren für die Schule.

6.1.2 Der Umgang mit der Objektwelt unter der Perspektive Wagnis

Wie schon erwähnt, sind für FRÖBEL (1951) die explorativen Tätigkeiten, jugendliche Mutproben, aber auch verschiedene >sportliche< Tätigkeiten in Zusammenhang mit dem Abenteuerphänomen zu bringen. Diese Handlungssituationen haben für den >Betreiber< eine derartig hohe affektiv-emotionale Anregungsintensität, dass er sie immer wieder aufsucht.

HERBART (1913, 250) spricht von der pädagogischen Wichtigkeit des Wagens und stellt fest, „Knaben und Jünglinge“ müssen ihren Mut und Übermut erproben, damit sie Männer werden können.

Die Kurzschule HAHNs und die moderne Erlebnispädagogik mit ihrem erlebnistherapeutischen Einsatz von Abenteuer- und Risikosportarten beruhen ebenfalls auf der Grundidee der positiven Persönlichkeitsbildung durch >abenteuerliche Betätigungen<.

Ohne auf die Transferproblematik und die Schwierigkeiten des Nachweises von Übertragungswirkungen von situativ relevanten Verhaltensformen und affektiv besetzten Erlebnisphänomenen auf die Persönlichkeitsdimensionen näher einzugehen – eine derartige Diskussion liegt nicht im engeren Interesse der Arbeit – bleibt als relevante Aussage festzuhalten: die situativen Reize eines „abenteuerlichen Umfeldes“ besitzen affektiv-emotionale Anregungsfunktionen, und es kann deshalb, bei entsprechender Gestaltung der Spannungsinduktion, von Zuwendungstendenzen und entsprechender Interessensbildung zum Sachgegenstand ausgegangen werden (vgl. NICKEL 1973, SCHERLER 1975, SCHLESKE 1977).

Aus der Sicht der vorliegenden Arbeit geht es folglich im Wesentlichen um die funktionale Interpretation von wagnishaften Erfahrungen, die innerhalb von selbst zu gestaltenden und zu nutzenden Objektwelten gemacht werden können und um die daraus zu erwartenden Fähigkeitserweiterungen und Interessensbildungen am Sachgegenstand Turnen.

6.1.3 Der Umgang mit der Objektwelt unter der Perspektive Funktionslust und Spannung

Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist durch intensive Anpassungs- und Differenzierungsleistungen und vielfältigen damit verbundenen Persönlichkeitsformungen geprägt. Nach KROH (1994), LEHRKE (1988), PIAGET (1969) und RUEP (1990) sind dabei Neugierde und Interesse als wesentliche Grundpfeiler für diese Entwicklungsprozesse anzusehen. Diese zunächst sehr breit angelegten Formen können durchaus stark fluktuieren und werden massiv von der Reizsituation der Umwelt beeinflusst.
GUILFORD (1950) interpretiert diese Beweglichkeit und den damit entstehenden Einfallsreichtum als Merkmale schöpferischen Denkens, verweist aber gleichzeitig auf die entstehenden Probleme, wenn das schöpferische Denken innerhalb der **Ideenflüchtigkeit und Ungeordnetheit** bleibt.
Eingeleitet und aufrechterhalten werden diese Prozesse durch die ständigen Interaktionen mit der gegenständlichen und sozialen Umwelt. Die primäre Motivation, sich ständig mit neuen Reizen auseinander setzen zu wollen, liegt dabei im Kreativen, also in der Freude am Tun selbst, dem daraus entstehenden Erfolgserlebnis, der emotionalen Spannung durch neue Perspektiven, der existentiellen Grenzerfahrung und nur zum sehr geringen Teil in der reinen Leistung oder der Hoffnung auf Belohnung dieser Leistung (vgl. BALINT 1959, SCHODER 1970, SCHLESKE 1977).
BÜHLER, K. bezeichnet das Vergnügen, welches aus diesem Tun entspringt, als Funktionslust. Er schränkt dabei zwar die *reine Funktionslust* auf die ersten Lebensjahre ein und verweist auf deren Charakteränderung durch die Hinzunahme des Wettbewerbs, des Erfolgs usw., trotzdem „steht selbst dann die Funktionslust unzweifelhaft stärker im Vordergrund als bei der Arbeit“ (zit. nach BÜHLER, C. 1962, 167). Weiter bemerkt BÜHLER, C. (ebd., 168): „Die Bemeisterung, deren das Kind sich hier bereits bis zu einem gewissen Grade bewusst wird, erhöht unzweifelhaft die Funktionslust, und zwar wächst die Lust mit zunehmender Bemeisterung, während sie nach dem Höhepunkt, auf dem volle Bewältigung erreicht ist, in Langeweile umschlagen kann. Diesen Verlauf können wir bei vielen Spielen, oft auch im Sport und in anderen durch Übung bei gleichzeitiger Funktionslust perfektionierten Tätigkeiten[38] beobachten“.
Funktionslust muss also im Einklang mit der „zunehmenden Bemeisterung“ und demzufolge im Zusammenhang mit der Präzision bei der Wiederholung und somit der willkürlichen Wiederholbarkeit von Fertigkeiten betrachtet werden.
So zeigt der Alltag denn auch deutlich wie sehr *die Wiederholbarkeit der „Bemeisterung“* von Situationen, (Fertigkeiten) die das Kind beherrschen will, das lustvolle Erleben und Aufgehen im Tun bestimmt.
Das Ende der Funktionslust und auch das Ende des Wagnisses sind dann erreicht, wenn die latente Unsicherheit der absoluten Sicherheit weicht und so die *Kontrollausübung über die gekonnte Bewegung* keine

[38] Aus der Reihe der ausgewählten Bilder, die BÜHLER, C. zur Dokumentation der Faktoren von Spiellust benutzte, zeigt ein Bild zwei Kinder, die eine Holzdiele, die günstig auf einem Erdhaufen liegt, als Schleuderbrett benutzen. Die Lust am >technischen< Können wird hier explizit als Faktor der Spiellust benannt.

lustvolle Erfahrung mehr bereitstellt. Mit anderen Worten, wenn das Kind durch die Situation keine subjektiven Informationen mehr bekommt, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Langeweile. Je komplexer sich eine Situation darstellt, umso stärker bleibt eine latente Restunsicherheit bei gekonnten Bewegungen vorhanden und hält so die Spannung aufrecht.

Das Phänomen der Funktionslust, die sich aus der Wiederholbarkeit der Bemeisterung von Bewegungen ergibt, scheint auch beim erwachsenen Menschen in ähnlicher Weise zu wirken. CSIKSENTMIHALYI (1987) bezeichnet den besonderen dynamischen Zustand, das holistische Gefühl bei völligem Aufgehen in einer Tätigkeit als FLOW. Im Wesentlichen hängt dieser Zustand von der **>erfahrenen Wirksamkeit des eigenen Handelns<** ab. Dabei tritt das Flow-Erleben nur dann auf, wenn die Aktionen im Bereich der Leistungsfähigkeit des Ausführenden liegen, dort allerdings bis an dessen Grenzen gehen können. Das Flow-Erleben ist deshalb nicht mit kurzfristigen **>Kick-Erlebnissen<** zu verwechseln, wie sie die Erlebnisindustrie bereithält, sondern ist an das Phänomen gebunden, dass Anstrengung Lust vermittelt. Voraussetzung dafür ist deshalb ein fundamentales Maß an Können, da erst darauf aufbauend die besondere Qualität der Funktionslust entstehen kann. Können ist in diesem Zusammenhang als Fähigkeit zu verstehen, sich Neuem und damit der Unsicherheit, dem Wagnis zu stellen und dies durch Aktivitäten wie: richtige Selbsteinschätzung, Erfahrung, Training, Sicherung usw. in relative Sicherheit umzuwandeln.

Für Vermittlungskonzeptionen des Turnens ist es unter diesem Gesichtspunkt besonders wichtig, schon bei den einfachen Grundfertigkeiten des Drehens, Hängens, Schaukelns usw. aber auch bei komplexeren Teilfiguren von Turnfertigkeiten nach Verknüpfungsmöglichkeiten solcher Bewegungsformen zu suchen, welche die Wirksamkeit des eigenen Handelns im Umgang mit den Geräten erfahren lassen. Die Bewegungsformen müssen deshalb so arrangiert werden, dass die spezifischen Geschwindigkeiten, Bewegungsimpulse und Ablauforganisationen dieser Formen eine wiederholbare Bemeisterung auf dem aktuellen Fertigkeitsniveau, gleichzeitig aber auch eine neue, erweiterte Zielantizipation zulassen.

Nur unter diesen Bedingungen können die Bewegungen Erfahrungsinhalte vermitteln, die zu weiterem spannungsvollen Lernen anregen und zur Leistungsentwicklung befähigen.

6.1.4 Der Umgang mit der Objektwelt unter der Perspektive Risiko und Gefahr

Die Interaktion des Lernenden mit der Objekt-Umwelt macht es aus dieser pädagogischen Sicht notwendig, nicht nur lustvolle Erfahrungen zu ermöglichen. Die Gefahr, Inhalte einer kurzfristigen Spaßorientierung zu unterwerfen und das Konfliktpotential von Grenzerfahrungen nicht zu thematisieren, widerläuft der Erziehungsaufgabe, Kinder und Jugendliche ihre Selbstwirksamkeit erleben und erproben zu lassen.
Wegen der subjektiven Maßstäbe bei der Definition von Risiko, ist das Wagnis grundsätzlich als individuelle Erprobungssituation zu betrachten und zu werten. Damit kommt der Beachtung der individuellen Struktur des Schülers eine besondere Wichtigkeit zu. Permanente Überforderung erzeugt Angst und führt zur Demotivierung. Auf der anderen Seite führt Unterforderung zur Langeweile und beide Formen können lustloses, aber auch aggressives, den Unterricht störendes Verhalten auslösen. Die Gleichbehandlung von Schülern durch dieselbe Aufgabenstellung führt so zwangsläufig zu >ungerechter< Behandlung, da die Aktionspotentiale der Lernenden nicht beachtet werden.
So beschreibt SCHODER (1970, 50 – 135) den Verlust der Vertikalen, ja selbst schon die Gefahr des Verlustes, als ein Erlebnisphänomen, bei dem die Veränderungen in der Raumwahrnehmung sowohl Angst aber auch Gefühle der „Beschwingtheit“ hervorrufen können. Mittels der riskanten Bewegung, die SCHODER als „Konflikt an der Grenze“ definiert, lassen sich so vom Individuum möglicherweise neue Dimensionen der Wirklichkeit und neue Freiheiten erfahren, was sich in einer „Steigerung der Existenz“ niederschlage, andererseits kann dieser Appetenz-Aversions-Konflikt bei negativer Interpretation oder nicht hinreichender Fähigkeit für die Aufgabe Angst und damit Vermeidungsverhalten auslösen.
Der Binnendifferenzierung des Bewegungsangebots, so lassen die Aussagen schließen, kommt von daher eine entscheidende Schlüsselfunktion innerhalb der Vermittlung von Fertigkeiten zu. Da die Fähigkeit des Lehrenden für eine optimale Passung des Lernangebots durch Klassengröße, Hallenausstattung, Lerndisposition der Schüler usw. eingeschränkt wird, muss zwangsläufig der Faktor >Selbständigkeit des Schülers< zum entscheidenden Schlüssel für eine optimale Passung des Lernangebots angesehen werden. Um Selbständigkeit im Lernprozess zu initiieren, muss die Aufgabe genügend spannende Elemente aufweisen, die den Lernenden grundsätzlich neugierig machen können.
Ein selbstgesteuertes Eindringen in neue unbekannte Bewegungsräume vermittelt diese Spannung und bietet durch die zunehmende Beherrschung dieser Räume Erfolgserlebnisse an. Die Entwicklung der Fähigkeit, über effektives Handeln Unsicherheit und Furcht in lustbetonte Sicherheit umzuwandeln, befähigt so den Lernenden zur Selbständigkeit bei der Aufgabenlösung. Die eigene Ermutigung und die Bewährung in gefährlichen Situationen lässt ihn seine Kompetenz empfinden und führt zu einer Verbesserung der allgemeinen Selbstwertschätzung innerhalb seines Selbstkonzeptes (vgl. DEUSINGER 1986; BARKHOFF 1999).

Für die Bemeisterung und Bewährung in einer für sie spannenden Situation sind Kinder und Jugendliche immer wieder Willens, ihre Geborgenheit und Sicherheit aufs Spiel zu setzen und konfrontieren sich so zwangsläufig mit dem Faktor Risiko. Im Umgang mit dem Risiko >wagen sie sich<,[39] erfahren zwangsläufig ihre aktuellen Grenzen und erwerben gleichzeitig die Fähigkeit, diese Grenzen zu verändern, sie immer mehr nach außen zu schieben, oder aber auch sie zu akzeptieren.

Die Akzeptanz der eigenen Grenzen stellt in diesem Sinn nicht nur ein wesentliches Kriterium für die Erstellung einer realistischen Einschätzungsskala über das eigene Vermögen dar, sondern bildet die Grundlage für den weiteren planvollen Umgang mit komplexen und riskanten Bewegungsabläufen. Nur über den „Konflikt an der Grenze“ lassen sich die personalen Dispositionen thematisieren, die ein erfolgversprechendes Handeln für die Zukunft erwarten lassen.

So entwickeln Kinder durch explorative Tätigkeiten, kein überhöhtes Risiko einzugehen und ein realistisches Verhältnis zur Situation und zu ihren Fähigkeiten zu finden (vgl. HECKER 1989, 329).
Im Gegensatz dazu wird für Kinder, die ohne diese Erfahrungen auskommen müssen, eine wesentlich höhere Unfallhäufigkeit angenommen, da sie keine Kompetenz für eine realistische Selbsteinschätzung und auch nicht das notwendige Abstraktionsvermögen bezüglich risikohafter Situationen erworben haben.[40]
Somit wird deutlich, dass exploratives Eindringen in neue Bewegungsräume nicht nur unter motorischen, sondern auch unter sozialen, emotionalen, affektiven und kognitiven Gesichtspunkten zu werten ist.
Das freiwillige Aufgeben von Sicherheit und das planvolle Auseinandersetzen mit dem Risiko setzt Entwicklungsreize frei, die für eine positive Persönlichkeitsentwicklung möglicherweise unerlässlich sind.
Das diesem Verhalten zugrunde liegende Neugierverhalten, aus dem sich die kognitiven und motorischen Interessen maßgeblich entwickeln, kann jedoch nur entstehen, wenn das Kind sich aktiv und experimentierend mit seiner sozialen und gegenständlichen Umwelt auseinandersetzen darf.
In einer zivilisierten, regulierten und reglementierten Spielumwelt ergeben sich jedoch kaum mehr genügend Impulse und manipulierbare Bewegungsangebote, um Entwicklungsdefizite zu vermeiden (vgl. ZINNECKER 1979; LANDAU 1992; WIELAND 1994).

---

[39] Das Eingehen eines Wagnisses bedeutet in diesem Sinne nicht nur das >Wagen von etwas<. Dies träfe nur die Dimension des „Ausprobierens“ einer riskanten Aktion (z.B. Bungeespringen). Das Wagnis stellt hier die gesamte Persönlichkeit in Frage. Insofern wagt man nicht nur etwas, sondern setzt sich über das >Wagen< selbst in Frage, da die Problemlösung nur durch die Aktivierung vielerlei unterschiedlicher Fähigkeiten möglich wird.

[40] Auch die Berichte der Unfallversicherungen und der Ärzteschaft weisen auf dies Phänomen hin.

Im Gegenteil, der junge Mensch muss sich immer früher und immer stärker den Vorschriften einer Apparatewelt unterwerfen. Allein die Regeln und Vorschriften des Straßenverkehrs [41] verlangen von Kindern Anpassungsleistungen, die sehr einschränkend auf ihr Verhalten wirken.
Die körperlichen Aktionen dürfen nur, da unser zivilisierter Alltag auf hochgradig reduzierte und abstrakte Handlungen ausgerichtet ist, auf zivilisationsgerechtem Niveau verbleiben. Kinder werden deshalb sehr früh dazu erzogen, ihre Körperaktionen zu zivilisieren, um nicht anzuecken.
So ist es nur logisch und eben nicht verwunderlich, wenn Werkzeug- und Bewegungsaktivitäten von Kindern immer weniger beherrscht werden, dafür aber die audio-visuellen und interaktiven Medien immer stärker für exploratives Verhalten, welches aber hauptsächlich kognitiv geprägt ist, genutzt werden.
Hinzu kommt, dass mit der Zunahme der „Verinselung der Lebensräume“ (ZEIHER) dies zu einer immer stärkeren Abnahme von freien unbeobachteten Räumen und mithin auch zum Verlust der „Straßenspielkindheit“ (LANDAU) führt. Diese Freiräume, das >Unbeobachtetsein< in diesen Räumen, ermöglichte aber spontane, durchaus auch risikoreiche und körperlich anstrengende Aktionen von Kindern und Jugendlichen.
Die dabei gemachten Erfahrungen der Kinder wurden von Seiten der Lehrenden aus intuitiv als verfügbare motorische und affektive Grundlage für den Sportunterricht vorausgesetzt und das Angebot dementsprechend darauf aufgebaut.
Aktuell zeigt sich eine immer weiter auseinanderklaffende Schere bei der Verfügbarkeit von grundlegenden motorischen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Während ein möglicherweise kleiner werdender Kreis von Kindern und Jugendlichen in Sportvereinen, Kindersportschulen usw. motorisch sehr gut ausgebildet wird, weist der andere möglicherweise immer größer werdende Kreis eine zunehmende motorische Retardierung durch immer geringere intensive Bewegungszeiten auf (vgl. BÖS 1995).
Da zudem das Bewegungsspiel im Freien zunehmend durch >Rollfahrzeuge< aller Art dominiert wird, wobei diese „Asphaltkultur“ (WOPP) hauptsächlich von Jungen genutzt scheint, reduzieren sich die motorischen Erfahrungen, bleiben einseitig und von geringem Entwicklungsreiz.
Das Fehlen von reichhaltigen authentischen leiblichen und materialen Erfahrungen mit der gegenständlichen Welt verhindert die Entwicklung einer umfassenderen motorischen Neugierde. Die Möglichkeit, bedingt durch die technische Durchdringung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, Lust hauptsächlich virtuell zu konsumieren, unterbreitet diesen das permanente Angebot, Lust ohne Anstrengung zu genießen, was sich wiederum in der Suche nach Bewegungsformen mit dem sofortigen Kick-Erlebnis niederschlägt.
Die Diskussion über den Zusammenhang von körperlicher >Fitness< und motorischer Neugierde soll hier nicht weiter vertieft werden, da im Rahmen des vorliegenden Punktes unstrittig bleibt, dass die Authenti-

[41] Das Warten an einer Roten Ampel, obwohl kein Auto kommt, nicht freihändig oder zu zweit auf einem Rad fahren zu dürfen, keinen Lenkerstand probieren zu dürfen, obwohl gerade niemand da ist, den man behindern könnte usw. sind Beispiele für die Einengung von Handlungsfeldern durch die Forderung nach zivilisationsgerechtem Verhalten.

zität von körperlichen Erfahrungen als eine notwendige motorische Lernvoraussetzung anzusehen ist. Erst auf diesen kann das entsprechende körperliche Bewusstsein entwickelt werden, welches für sportliche Handlungen notwendig ist und entsprechend eingefordert wird.
Durch die moderne Apparatewelt wird so das Dilemma erzeugt, dass sie zwar eine große Erleichterung für das physische Leben bringt und zu einer immensen Erweiterung der Reichweite mancher Sinne führt, gleichzeitig aber jedoch Erfahrungsmöglichkeiten gerade der Sinnesorgane drastisch reduziert, die eine sichere motorische Umweltbewältigung ermöglichen.[42]
Das in einer „lebensgefährlichen“ Spielumwelt entwickelte, durchaus verständliche Sicherheitsdenken (Bewahrungspädagogik) von Eltern und Pädagogen zwingt hierdurch dem Kind >zivilisatorische< Anpassungsleistungen auf, die der motorischen Entwicklung des Kindes entgegenwirken und Defizite provozieren.
Die „Bewegungsbaustelle“, wie sie von LANDAU hauptsächlich für Kindergärten entwickelt wurde, ist ein Ansatz, der hier Abhilfe schaffen könnte, da er dem Verlangen der Eltern nach potentieller Sicherheit entspricht, gleichzeitig aber durch das freiere, großräumigere Bauen (Konstruieren) und Umgehen mit Materialien, der Idee des freien, selbsttätigen und eigenständigen Spiels entspräche.
Der Sportunterricht speziell in der Grundschule müsste eingedenk dieser Tatsachen sein motorisches Angebot entsprechend modifizieren, um der Logik LANDAUs folgend, die positiven Aspekte der selbsttätigen Auseinandersetzung mit Bewegungsformen einer gezielten Bewegungsschulung in Einklang zu bringen.

Die Realisierung von offenen Bewegungsangeboten, aber auch von sportartspezifischem Können im Turnen, bietet hier durch den spezifischen Charakter des >Nicht-Vernünftigen< von Bewegungskunststücken und der Lust am >Funktionieren dieses Tuns< einen zentralen Zugang zu authentischen Erfahrungen und der Erprobung und Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen wie: Geschicklichkeit, Gewandtheit, persönliche Bewährung, Grenzerfahrung und -erweiterung und Ich-Stärke an.

[42] Der rasante Anstieg der Höhenangst wird von Medizinern mit dem langen Sitzen und der Bildschirmarbeit in Zusammenhang gebracht. Die Gleichgewichtsorgane sind demnach nicht mehr in der Lage, ungewohnte Perspektivenwechsel rasch genug zu beantworten. Als Training wird empfohlen, Rad zu schlagen, zu balancieren und sich Höhen auszusetzen. (aus P.M. Wissenschaft aktuell 3/2000).

6.1.5 Anforderungen an die Konstruktion der Objektwelt

Motorische Lernprozessfolgen, dies zeigt die Praxis, erfolgen dann weitgehend reibungslos, wenn die Grundformen der angestrebten Bewegungshandlungen eine hohe Stabilität und damit Sicherheit aufweisen. Dies gilt besonders dann, wenn diese Bewegungen ein gewisses Wagnis darstellen.

Die Empfindungen des Feedback der bewältigten Aufgabe müssen ein daraus ableitbares Feedforward für die nächste Bewegungsaufgabe ermöglichen, d.h., die gemachten Erfahrungen innerhalb dieser Bewegungsaufgabe müssen die >Bewegungslogik< der nachfolgenden Lernschrittfolgen unterstützen.

Daraus lässt sich die These ableiten:

Annäherungen an komplexe Bewegungsabläufe gelingen dann am erfolgreichsten, wenn die zu Grunde liegenden motorischen Teilaufgaben mit einer gewissen Präzision wiederholbar, also in einem befriedigenden Toleranzrahmen reproduzierbar sind.

Die enge Beziehung zwischen der Vorwegnahme von Zielen, der zugrundeliegenden Erfahrung und den daraus folgenden Konsequenzen für die aktuellen Verhaltensakte lässt erwarten, dass Wahrnehmung und Verhalten eine funktionale Einheit darstellen. So stellt HOFFMANN (1993, 40) fest: „Eine effektive Verhaltenssteuerung setzt also unabdingbar Wissen darüber voraus, welche Verhaltensweisen zu welchen Konsequenzen unter welchen Bedingungen führen".

Somit ist auf methodischer Seite der Lernprozess zwingenderweise in einer Form zu organisieren, bei der die bedingungsabhängigen Verhaltenskonsequenzen vom Lernenden registriert werden können. Er kann damit die Bedeutung dieser Zusammenhänge und Wechselwirkungen für sich entdecken, entsprechend üben und so eine Verhaltensstabilität entwickeln, die als grundlegende Voraussetzung für eine weitere Lernmobilität notwendig ist.

Motorische Versäumnisse in diesem Bereich führen zu einem Defizit, welches schwer aufzuarbeiten ist und damit zum pädagogisch – psychologischen Problem der Lernmotivation wird.

Der Jugendliche, der auf Grund einer Aufgabenstellung quasi gezwungen wird in diesem Elementarbereich der Verhaltenssteuerung nachzuarbeiten, um sich überhaupt erst in die Lage zu bringen, komplexes Verhalten in einzelne Verhaltensakte aufzuteilen, wird auf Grund seiner kognitiven Zielantizipation (Leistungsgrad /-erwartung) und seines tatsächlichen Könnens erhebliche, wenn nicht unüberwindbare Motivationsprobleme haben. Die Folge liegt auf der Hand.

Infolgedessen muss die Konstruktionslinie der Vermittlung so angelegt sein, dass ihre Objekte schon in der Grundschule intensives Diskriminationslernen in spielerischer Auseinandersetzung mit den bestimmenden Merkmalen des Turnens ermöglichen.

In dieser Phase entwickeln Kinder bei entsprechender Auseinandersetzung die Fähigkeiten, die eine zuverlässige Antizipation für das Erkennen von Gesetzmäßigkeiten bei intentionalen Verhaltensakten erlauben.

Die prinzipielle motorische >Offenheit< des Menschen, bedingt durch die Spezifik des aufrechten Ganges

und des daraus resultierenden Koordinationssystems, welches es eben ermöglicht, auf dem Kopf zu stehen und sonstige Kunststücke zu machen, erfordert hierbei die Regulationsfunktion der Sprache. Die Bedingungen und Wirksamkeiten der materiell-technischen Umwelt, der Kompetenzerwerb in der Herstellung von Mensch – Gerät – Relationen und anderes mehr, kann in seinem systematischen Zusammenhang nur erkannt und erprobt werden, wenn die Phänomene reflektiert und benannt werden. Ein bloßes Tun, ein hauptsächlich reflexives Verhalten unterstützt die Entwicklung von Kindern nur gering und lassen eine spätere Ansteuerung sportlicher Handlungen des Turnens nur noch schwer zu.
Mit der Fähigkeit, visuelle, propriozeptive und motorische Signale in ihren definierten Relationen zueinanderzuordnen, ist es wesentlich einfacher für den Lernenden, sich koordiniert in der Umwelt und auch sich mit und an Objekten der Umwelt zu bewegen.
Die nächste Frage, innerhalb der konzeptionellen Überlegungen des theoretischen Rahmenmodells, gilt deshalb dem Umgang mit den Objekten des Turnens unter der Perspektive der Organisation von Vorstellungen. Das logische Fortschreiten an den Objekten des Turnens und letztlich der sportliche Einstieg in turnerische Bewegungstechniken hängt zu wesentlichen Teilen von der Bewegungsvorstellung ab. Die Gestaltung der Objektwelt hat demnach auch die Aufgabe, die Wahrnehmung in der Weise zu schulen, dass zunächst die Bewegungsphantasie des Kindes angeregt wird, dann jedoch eine Strukturierung erfährt, die konstruktive Bewegungsentwürfe zulässt.

6.1.6 Der Umgang mit der Objektwelt unter der Perspektive Wahrnehmung und Gestaltung. Die Organisation von Vorstellungen.

Gestützt durch das kindlich impulsive Handeln, stellt der Umgang mit Geräten als Operationsobjekte bis hin zum Medium – im Sinne von Informationsträgern – ein Handlungsfeld und Erfahrungsgebiet dar, mit deren Hilfe Verhaltensänderungen initiiert werden können. Die dabei gemachten intrapersonalen Erfahrungen provozieren Handlungsmuster, die entsprechend ihrer Effekte als wirkungsvoll oder wirkungslos erlebt werden. Das Abschätzen von bestehenden Risiken in einer konstruierbaren Objektwelt, wie sie durch Turngeräte möglich wird, hängt wesentlich von der (zu entwickelnden) Phantasie ab, gestaltende konstruktive Handlungen vornehmen zu können.
Den Ursprung derartiger Handlungen stellen die Konstruktionsspiele des Kindes dar. Das kindliche Kunstwerk eines selbst gebauten Turmes, die technische Konstruktion, das kunstvolle Gemälde ermöglichen es dem Kinde, über dieses Gestalten die Welt zu erfassen.
Mit seinen >Werken< dokumentiert das Kind die Fähigkeit, freiwillig die Verantwortung für eine selbstgestellte Aufgabe zu übernehmen. Der Einsatz von Geduld, Ausdauer, Sorgfalt und der Wille, Schwierig-

keiten zu überwinden, sowie die Hingabe an ein >Werk< ist durch „kein anderes Tun im menschlichen Leben ersetzbar“ (BÜHLER, C. 1962, 172).
Denn mit der Hingabe an das Werk fängt das Kind an, durch >Machen< Ordnung in seine Werkwelt zu bringen, es lernt sie einzuschätzen, zu verändern und zu verbessern.
Mit der Hinterfragung des Erlebten werden rationale, planvolle Auseinandersetzungen mit diesen Erfahrungsgebieten erzwungen, die damit wesentlich zur Bildung der Persönlichkeit beitragen.
Über dieses planvolle, rationale Auseinandersetzen gelingt es dem Kind wiederum, eine produktive Vorstellung über unsere >künstliche<, >gemachte< Umwelt zu entwickeln (vgl. Kap.3.2.2).
Ohne diese Auseinandersetzungen verlöre der Mensch die Fähigkeit, ein elementares Verständnis für das Machen und Gemachte der Umwelt zu entwickeln und könnte den Stand des „gebildeten Laien“ nicht erreichen.
Die didaktische Forderung von KLAFKI (1963), Mitwisser und Mitverantwortlicher gegenüber dem, unsere Welt ständig verändernden, erneuernden, aber auch gefährdenden Werk der Spezialisten zu sein, würde damit nicht erfüllt.
Für die schulische Sporterziehung muss unter diesem Gesichtspunkt sicherlich die Zielebene der „volkstümlichen Auffassung von Sportausbildung“ verlassen werden. Es kann primär also gerade nicht um die spezielle Ausbildung von Fußball-, Handball-, Basketballspielern, Leichtathleten oder Turnern gehen, sondern darum, über die elementaren Ordnungspotenzen der Bildungsinhalte der jeweiligen Sportarten, Schüler zu „gebildeten Laien“ des Sports werden zu lassen.
In dieser Auffassung setzen zu eng sportartenbezogene Vermittlungslinien, wie beispielweise die von KNIRSCH favorisierte Linie, Gerätturnen in der Schule über ein fixiertes Fundamentum von Bewegungen und deren technischer Leitlinien zu lehren, zu spezifische und einengende Formen für eine schulische Sporterziehung. Die dahinterstehende, durchaus zu begrüßende Idee der Kompatibilität von Inhalten des Vereins- und Schulsports, muss hierbei den schulischen Bedingungen größere Priorität einräumen.
Ohne die grundlegende Ausbildung explorativer Aktivitäten, die als erkenntnisbildende Praxis angelegt sein muss, ihren Anwendungsbereich demzufolge entsprechend den Fähigkeiten der Lernenden zu erweitern hat, lassen sich die räumlichen, zeitlichen und dynamischen Parameter von Bewegungstechniken einer Sportart sonst nicht sinnstiftend realisieren.
Erst die Erfahrungsleistungen durch die Explorationen, die bezüglich ihrer Wirkungsbreite und Wirkungssicherheit überprüft und für die Bewältigung neuer Situationen generalisiert werden müssen, gewährleisten unter diesem praxisbezogenen Aspekt die Entwicklung von Denken und Intelligenz. Sie stellen dadurch eine elementare Ordnungspotenz dar, mittels der Schüler >gebildet< werden können und erst durch diese Bildung in die Lage versetzt werden, sich komplexen Bewegungsabläufen zu nähern (vgl. SCHÖPE 1997, 11-15, GARDNER 1983).

Die Fähigkeit, elementare Bewegungen ordnen zu können, kann somit als Grundstock für die Organisation konkreter Vorstellungen bei komplexeren Bewegungsaufgaben des Gerätturnen angesehen werden. Diese Bewegungsaufgaben zeigen strukturelle Merkmale auf, die ohne die angesprochene kognitive und motorische Entwicklung einen mühseligen Erwerb erwarten lassen. Auf der Grundlage gut ausgebildeter sensomotorischer Empfindungsqualitäten, die wie beschrieben prozesshaft durch Differenzierung und Organisation der Wahrnehmung erworben wurden, sind die Zugänge zu diesen Elementen wesentlich einfacher zu eröffnen. Die prozessorientierte Entwicklung von vielerlei Erkenntnissen über eine Bewegung, die durch das Handeln aus der Vorstellung heraus entstehen, machen das Bedingungsgefüge einer Bewegung für den Lernenden informativ und halten gleichzeitig die Lernsituation in ihrer Grundtendenz spannend.

Der Schüler kommt so in die Lage, auch nachfolgend entstehende, darauf aufbauende und immer komplexer werdende Bewegungen als Ergebnisse eigener hypothetischer Konstruktionen aufzufassen. Anhand der >bio-mechanischen< Erfordernisse der gestellten Aufgabe lassen sich so immer präzisere Konstruktionen entwickeln. Der Lernende fängt so an, das mechanische System und seine biologischen Adaptationsmöglichkeiten zu begreifen, was ihm einen kausalen Zugang zu der Grundidee des Turnens ermöglicht.

Ohne die erlebte kinästhetische Kausalität des Lernenden bleiben komplexe Konstruktionen für außengeleitete Bewegungsinformationen sonst nur unzureichend zugänglich. Die Vermittlung komplexer Systeme erfordert von daher methodische Leitlinien, die entsprechende antizipative und repräsentierbare Informationen aus dem Bewegungsakt nicht nur zulassen, sondern auch einfordern.

Die Anfangs noch bestehende Vagheit bei der Bewegungsvorstellung kann hier durchaus durch die taktil-kinästhetische Regulation und deren Auswertung kompensiert und auf dem Erfahrungshintergrund des Schülers als ein dann in der Vorstellung vorhandenes Schema benutzt werden (vgl. SCHÖPE 1997, 63 f.).

Der Lernende benötigt somit für seine Annäherung an eine komplexere Bewegungsaufgabe ein für ihn logisch nachvollziehbares Ordnungssystem, mit dem er die Freiheitsgrade der Aufgabe kontrollieren kann. Diese Denkrichtung für Lernvorgänge im Turnen zeigt sich, zwar mit gänzlich unterschiedlichen Ausgangspunkten, sowohl im Ansatz der Profilklassen von LUDWIG für das Kunstturnen, wie auch in der „Stufendidaktik sportmotorischen Handelns“ von SCHÖPE (1987).

Der Ansatz einer erkenntnisbildenden Praxis ist nicht für alle Bereiche sportlichen Bewegens von gleicher Bedeutung. Er kommt im Wesentlichen nur dort zum Tragen, wo ein kognitiver Eingriff in bestehendes Können zu einer Verbesserung nötig wird (vgl. VOLPERT 1971). Die Kunstformen des Turnens bieten ein solches Feld an.

Die Abwägung und Analyse der Angebote und Einschränkungen der Geräteumwelt und die starke Hinwendung der Wahrnehmung zu körpereigenen Informationen erzwingt im Gerätturnen diese kognitive Auseinandersetzung, um sich mit den Gesetzmäßigkeiten des Lernens im Turnen vertraut machen zu können.

Die Schaffung und Gestaltung von solchen Situationen, in der sich das Kind in einer konstruierten aber auch konstruierbaren Objektwelt durch die planvolle, rationale Auseinandersetzung mit explorativen Aktivitäten >Ordnung< verschaffen kann, entwickelt die grundlegenden Fähigkeiten für die konkrete Vorstellung und Wahrnehmung, die für eine weitere positive Auseinandersetzung mit den Elementen des Turnens notwendig sind. Da diese Situationen letztlich aktivationstheoretischen Gesetzmäßigkeiten unterliegen, können sie zugleich als wesentlich bei der Ausbildung von Sportinteressen angesehen werden. So wird von McREYNOLDS (1971) und MADDI (1972) die Interessenbildung auf das charakteristische individuelle Bestreben zurückgeführt, Situationen aufsuchen und erhalten zu können, die individuell optimal dosierte Anregungspotentiale vermitteln. MANDL/HUBER (1983, 234) weisen in ihrem Interessenmodell zusätzlich darauf hin, dass Interesse sich vor allem dann wecken lässt, wenn eine Situation sowohl die kognitive als auch emotionale Komponente trifft.

Wichtig ist deshalb, die situationsbedingten Spannungsmomente, die in der ersten Phase durch die „Neuigkeits- und Überraschungsgehalte des dramatischen Umgangsspiels“ (SCHLESKE 1977, 140) entstehen und zunächst für optimale Anregungspotentiale sorgen, diese bei Nachlassen durch zusätzliche Intentionen und Absichten wieder spannend zu gestalten.

Dies kann durch sportliches Kräftemessen, Leistungsvergleich, Dramatisierung der Situation, schöpferisches Gestalten, aber eben auch durch komplexere oder technisch-definierte Handlungsanforderungen initiiert werden.

Die Ausklammerung von komplexen oder technisch-definierten Handlungen im Turnen, wie dies in so manchen turndidaktischen Konzepten anklingt, verkürzt die Möglichkeit, diesen Spannungsbogen aufrechtzuerhalten, wenn auf dieser Ebene keine Anregungspotentiale mehr angeboten werden. Aussagen (vgl. FUNKE 1998, 27), nach denen das >versportlichte Gerätturnen< im Sinne eines den physischen und moralischen Nötigungen der Gesetze des Daseins verpflichtetes Zweck-Bewegen zu interpretieren ist, verkennen, dass alle Elemente des Turnens letztlich Artefakte sind. Der schöpferische Charakter im Turnen, das Nicht-Nützliche, das Überflüssige der Elemente, zeigt sich deshalb nicht nur im Prozess des Hervorbringens von etwas Neuem, sondern auch im Prozess der kognitiven und emotionalen Auseinandersetzung beim Erwerb einer technisch-definierten Handlungsanforderung.

6.1.7 Der Umgang mit der Objektwelt unter der Perspektive Zweckgestalten von Geräten und Materialien im Turnen

Die Vermittlung einer Sportart wie das Turnen lebt, so lässt sich aus den gemachten Aussagen ableiten, sehr stark vom Arrangement des Lernumfeldes. Mattenlagen, Polsterungen, materiale und personale Hilfen und deren Abstimmungen bestimmen oft in entscheidendem Maße, ob sich Schüler dem Lerngegenstand nähern können/wollen oder nicht.

Der oft übersehene kausale Zusammenhang von fürsorglicher Sicherung und explorativem Erweitern der Bewegungsräume und damit das Erreichen einer Verhaltensänderung in dieser Sportart gelingen nur, wenn die Fähigkeiten des Lernenden der realen Situation entsprechen. Der Handlungsanreiz, den das Wagnis bietet, muss deshalb durch die >attraktive< Gestaltung der Lernsituation unterstützt werden.

Als attraktiv kann eine Lernsituation dann bezeichnet werden, wenn Schüler die Situation als Herausforderung annehmen und an dieser ihre Fähigkeiten beweisen und entwickeln können. Eine Lernsituation, die durch ihre Gestaltung nur ein eben mal kurzes Ausprobieren eines Elements provoziert, zeigt dem Einzelnen lediglich, ob er das Element beherrscht oder nicht. Eine kognitive und emotionale Auseinandersetzung entfällt.

In dem Bemühen, Lernsituationen attraktiv zu gestalten und nicht nur flüchtige, oberflächliche Erfahrungen zu vermitteln, werden deshalb Geräte und Gerätekombinationen oft stark verfremdet benutzt oder in neue Kontexte eingebunden.

Dabei werden aber, um dem Schüler Spaß und Leistung und eine personale Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen nahezubringen, die Materialien und Geräte z.T. ihrer vorgegebenen Zweckgestalten entbunden und oft fehlerhaft genutzt.[43]

Solange die Umwidmung der Gerätegestalt durch eine Bewegungsidee, ein Bewegungs- und Rollenspiel usw. getragen und unterstützt wird, sind Kinder wahre Experten der Verfremdung und Neuinterpretation von Zweckgestalten und erweitern dadurch ihre Bewegungskompetenz.

Wesentlich schwieriger stellt sich die Situation dar, wenn Schüler die pädagogisch initiierte Aufgabe bekommen, mit Geräten irgendetwas >Neues< zu bauen oder >neue< Bewegungsmöglichkeiten an den Objekten zu erfinden. Derartige Aufgaben des verfremdeten Einsatzes von Materialien und Geräten bewirken

[43] In der Zeitschrift Sportpädagogik finden sich immer wieder praktische Anregungen für den Unterricht, die genau diese fehlerhafte Nutzung übersehen. So schlägt HOMEYER in Heft 3/99 eine Gestaltungsaufgabe mit dem Rhönrad unter dem Thema Jahrmarkt vor. Unter anderem wird dabei das Rhönrad zur Schiffschaukel umfunktioniert. Es wird dazu in senkrechtem Zustand, mittels der Ringeaufhängung (Trapezstange) eingehängt und vom Boden abgehoben. Eine Matte wird als Sitzlage in das Rhönrad gelegt. Damit entsteht die Gestalt einer Schaukel. Die Zweckgestalt einer Schaukel ist nur dann attraktiv, wenn diese eine möglichst hohe Amplitude aufweist. Den Kindern dieser Gruppe ist dies klar, weshalb sie sich über die gestellte Aufgabe der Lehrerin, das Rad selbständig *von innen* in Bewegung zu setzen, hinwegsetzen und es von aussen anschubsen. Die Dimension des Rhönrads und die entstandene Amplitude veranlasste nun die Lehrerin „sichernd" einzugreifen und über „Absprache" die Schaukelhöhe festzulegen. Da die Zweckgestalt einer Schaukel nun mal das kräftige Schaukeln impliziert, ist anzunehmen, dass der Reiz dieser Station durch diese einschränkende Maßnahme rapide sank. Eine klare, durch die Zweckgestalt vorgegebene attraktive Bewegung, musste auf Grund einer fehlerhaften Gerätegestaltung somit beschnitten werden.

oft eine starke Verunsicherung, völlige Ratlosigkeit, aber auch Ablehnung der Schüler bezüglich des Sinns der Aufgabe.

Der Grund ist in der (definierten) Zweckgestalt der Geräte und der daraus vom Kind abgeleiteten Nutzungsstruktur zu suchen.[44]

Das Kind erwirbt im Alltag die Fähigkeit, die Zweckgestalt von Objekten zu erkennen und sie gemäß ihrer Verwendung korrekt einzusetzen.

Dieser Wahrnehmungsakt der Bestimmung des Gestaltbegriffs wird von BÜHLER (1960, 74) als „eine eigenartige und phylogenetisch uralt-vitale Errungenschaft" bezeichnet.

Im schulischen Kontext wird üblicherweise diese Lernleistung des Kindes, bestimmte Objekte regel- und sinngemäß zu benutzen, erwartet. Zumindest die Gegenstände und Objekte des kindlichen Alltags sollten bis zum Schuleintritt ihren Nutzungsprofilen entsprechend verwendet werden können. Nicht statthafte Benutzungen sollten vom Schüler als solche erkannt und entsprechende Sanktionierungen auch akzeptiert werden können. (Die Tür ist generell nicht mit dem Fuß zu öffnen, der Schultisch nicht als Schlafstätte zu benutzen usw.).

Die Fähigkeit, Gestaltbegriffe richtig zu bestimmen, versetzt das Kind nicht nur in die Lage, auf vielfältige Weise „Gestalt" zu erfassen und „Gestaltzusammenhang" zu erkennen, sondern es lernt auch mit diesen Objekten in der Umwelt entsprechend sinnvoll zu hantieren und so seine Kompetenz zu erweitern.

Zunächst hantieren Kinder in aller Regel meist mit solchen Objekten, die in ihrer Gestalt eine gewisse Offenheit aufweisen. Der Vorteil dabei ist, dass durch diese Gestaltungsoffenheit sich das Objekt, losgelöst von der eigentlichen Zweckgestalt, ganz unterschiedlich einsetzen lässt.

Dabei gilt das Prinzip, je klarer und eindeutiger die Zweckgestalt des Objektes für das Individuum formuliert und festgelegt ist, desto weniger Offenheit verbleibt in der möglichen Gestaltungsweise.[45]

Eine Umkehrung dieses Könnens, zu der sich Schüler durch bestimmte Aufgabenstellungen durchaus gedrängt fühlen können, stößt deshalb in aller Regel auf Unverständnis und stellt das Ansinnen des Lehrenden massiv in Frage. Aus diesem Grund wird die Konfrontation mit einer Aufgabenstellung, in der

---

[44] Im o.g. Artikel beschreibt HOMEYER auch die Aufgabe Achterbahn. Hierbei sollten verschiedene Überkopfbewegungen erprobt werden. Da in einer einführenden Stunde zwei Kinder Elemente wie Liegestütz und Hockrolle gelernt haben, geben diese ihre Erfahrungen an die anderen Kinder weiter. Vor lauter Turnen, so beschreibt HOMEYER, vergaßen die Kinder die eigentliche Aufgabenstellung. Das Bemühen der Lehrerin, zur eigentlichen Aufgabenstellung zurückzukehren und dafür einen Rollbock zu nutzen, (damit dreht sich das Rhönrad am Ort, erhöht also die Intensität) stößt logischerweise auf wenig Gegenliebe. Die Kinder haben in diesem Beispiel gerade ihre Nutzungsstruktur des Geräts entdeckt und lassen sich deshalb auch nur ungern von der noch informativen Gestalt des Objekts weglocken. Der Rollbock allerdings verfremdet die Gestalt insofern, dass dadurch die normale Geschwindigkeit des Rhönrads deutlich übertroffen wird. Damit wird die aktuelle Nutzungsstruktur der Kinder überstrapaziert und, da sie beim Turnen auf externe Hilfestellung angewiesen wären, also nicht mehr eigenständig agieren könnten, verliert die Aufgabe an Spannung und wird abgelehnt.

[45] Erich Kästner erzählt in der Geschichte von Anton und Pünktchen, wie der Jüngere mit einem Stück Holz Pferd spielt. Den Älteren provoziert dies zu der abfälligen aber korrekten Bemerkung, dass das doch kein Pferd, sondern lediglich ein Stück Holz sei. Mit dieser Geschichte lassen sich folgende Punkte erläutern: 1. Die für den Jüngeren offene Gestalt des Holzes erlaubt ihm, viele Zweckgestalten hineinzuprojizieren und entsprechend zu nutzen. 2. Die klare Festlegung des Gegenstandes zu seiner Zweckgestalt, ein Stück Holz, erlaubt dem Älteren keine Offenheit mehr im Umgang damit. Er wäre sicher sehr empört (und dies zurecht), würde an ihn die Aufgabe gestellt, er solle mit einem Stück Holz Pferd spielen.

plötzlich gegen die Bestimmung der Zweckgestalt des Objektes gehandelt werden soll, von Schülern auch nicht als >kreatives Entdecken<, sondern eher als >irreale Spinnerei< betrachtet.
Um dem Kriterium des >kreativen Entdeckens< zu entsprechen, muss deshalb der Aufgabe des Bauens und neuen Nutzens von Objekten eine Reflexion im Sinne des Assoziierens von möglichen Bewegungskonstruktionen vorausgehen.

Die Grundfragen, die aus der Sicht des >Entdeckers< wesentlich sind, können lauten:
Was will ich erreichen, was also kann das Gerät oder die Gerätekombination für diesen Zweck leisten?
Wie kann ich diese Geräte durch Umbau so verbessern, dass sie für meinen Zweck optimal sind?
Was muss ich beachten, damit die assoziierte Bewegung an meiner Gerätekonstruktion funktioniert?
Welche Bauweise ist für die Ausführung gefährlich oder macht die Bewegung unmöglich?

Die Triebfedern des Gestaltens unterliegen hier also einem eindeutig rationalen Zweck. Die offenen Aufgaben, *etwas Tolles zu bauen*, *ganz neue Bewegungen zu erfinden*, usw., sind für die Zweckgestalten der Geräte und Materialien des Turnens zu abstrakt formuliert, werden deshalb schnell langweilig und verlieren ihre explorativen Anreizwirkungen.

Zur Verdeutlichung der Einordnung eines Gerätes anhand seiner Zweckgestalt eine kleine Szene:
In unserem Garten wird in der Sommerzeit immer ein Großtrampolin aufgebaut. Für die benachbarten Kinder stellt dies eine Attraktion dar, die sie so häufig wie möglich nutzen. Das Springen auf dem Trampolin hat dabei selten sportiven Charakter. Es wird in allen möglichen Variationen darauf herum gesprungen und mit der Bewegung gespielt. Die Ideen reichen dabei von einfachsten Formen, bis hin zu variablen und komplizierten Formen des Schatten- und Partnerhüpfens, bis zum Spiel >bockendes Pferd< oder >Kofferpacken<.[46]
Die Kinder benutzen das Trampolin aber seiner Zweckgestalt entsprechend zum wie auch immer gearteten >Hüpfen<.
Noch nie ist jemand auf die Idee gekommen, das Trampolin beispielsweise mit Brettern oder Planen abzudecken, um es somit zu einer Hütte oder einem Zelt umzugestalten, um dann darunter spielen zu können. Natürlich setzen sich die Kinder auch einfach mal unter das Trampolin oder spielen dort. Aber die durchaus mögliche Interpretation die Objektgestalt des Trampolins als >Hütte, Zelt etc.< aufzufassen,

[46] Bei diesem Spiel macht ein Kind mehrere Sprünge vor. Das nächste Kind wiederholt diese in ihrer Reihenfolge und fügt einen neuen Sprung hinzu. Das nächste Kind übernimmt nun diese Kombination und darf seinerseits einen Sprung hinzufügen. Dies wird meist solange wiederholt, bis jemand einen Abfolgefehler macht, oder die Kombinationen als zu waghalsig eingeschätzt werden. Danach wird ein neuer „Koffer gepackt“.

führte nie dazu, die Zweckgestalt >Hüpfgelegenheit< des Trampolins zu verändern, umzudefinieren oder sonst in irgendeiner Form entgegen dieser >Bestimmung< zu nutzen.

Der Charakter und die Attraktion des Trampolins ist quasi unveränderlich auf das Springen festgelegt. Die Art des Springens allerdings wird permanent neu festgelegt und zeigt eine hohe Variabilität.

Wenn den Kindern von außen, pädagogisch initiiert (zu gefährlich), vorgeschlagen würde, das Trampolin, zum kommunikativen Treffpunkt der Straße, zur allgemeinen Spiel-Hütte umzufunktionieren, würden sie vermutlich am Verstand des Betreffenden zweifeln.

Selbstverständlich funktionieren Kinder viele Objekte für ihre Tätigkeiten um. So wird eine günstig liegende Baudiele zur Wippe oder als Schleuderbrett verwenden, und die entsprechend hängende Leiter wird als Hangelbahn oder Balanciersteg benutzt.

Gemeinsam ist diesen >verfremdeten< Benutzungen aber, dass die vorgefundenen Objektgestalten dies Tun >zweckhaft< herausfordern und ein Bewegungsmotiv >provozieren<.

Kinder haben in solchen Situationen einen sehr schnellen Blick für die funktionale Verwendungsbreite des gegebenen Objekts.

In dieser funktionalen Verwendungsbreite bleiben Kinder auch, wenn sie mehrere Objekte miteinander verknüpfen. Sie reihen diese Objekte nach der Logik der funktionalen Verwendung zueinander und nutzen die entstehenden Effekte sicher aus.

Bei der gestellten Aufgabe: wir erfinden ein neues Gerät, eine neue Gerätekombination, eine neue Bewegungsaufgabe, verkennen die Lehrenden oftmals die Sachlogik von Objekten und die daraus folgende Assoziation von Bewegungsmöglichkeiten und wundern sich danach über die gezeigten >traditionellen Bewegungsformen< von Kindern.

Zudem, und dies ist ein sehr wesentlicher Punkt, stellt sich bei derartigen Aufgaben auch das Problem der verfügbaren Zeit und der Organisationsstruktur des schulischen Unterrichts.

Eine >prima< Idee, ein spannender Bewegungsvorschlag kommt entweder urplötzlich, oder aber er muss sich entwickeln können.

Wenn Kinder im freien Spiel weder das eine noch das andere finden können, wird es ihnen langweilig, und sie wechseln das Thema. In der Schule >fordert< der Lehrer die kreative Idee ein, und der möglicherweise entstehenden Langeweile kann sich niemand entziehen.

6.2 FAZIT

Um Turnen unter der Perspektive der Gestaltungs-/Explorationslinie Schülern nahe bringen zu können, ist eine grundsätzliche Vermittlungslinie zu verfolgen, bei der die Lernenden durch die angebotenen Handlungen „emotional und kognitiv“ betroffen werden. Springen, Drehen, Fliegen, Schaukeln und dabei den Körper aus unterschiedlichen Positionen in unbekannte Endpositonen zu bringen, erzeugen immer eine bestimmte Form von >Spannung< und erwecken deshalb bei Gelingen eine gewisse >Funktionslust<. Ob die Tätigkeiten allerdings eher lustvoll, angstvoll oder als langweilig empfunden werden, hängt wesentlich von der *richtigen Mischung* von Emotion und Kognition ab. Die >Vormischung< liegt in der Kompetenz des Lehrers. Durch die entsprechende Auswahl von Inhalten und Inszenierungsformen lassen sich die Aufgaben so gestalten, dass die dabei gemachten Bewegungserfahrungen dem Schüler helfen, sich in der turnerischen Objekt- und Bewegungswelt zurechtzufinden. Die weiteren Anpassungen an diese >Welt< müssen in der Interaktion Lehrer – Schüler und Schüler – Schüler prozesshaft entwickelt werden.
Methodisch betrachtet erfüllt die offene Bewegungsaufgabe als Umgangsspiel die Anforderungen der Exploration und des Wagnisses zunächst am besten. Die Tätigkeiten, die hier von dem Übenden durch dessen *selbständige* Dispositionen und Entscheidungen veränderbar bleiben, haben trotz des individuell offenen Handlungsausgangs keine Versagensängste zur Folge, da die selbständige Disposition bei der Aufgabe immer individuelles Gelingen erhoffen lässt. Somit bleibt die Bereitschaft, Bewegung erfahren zu wollen, weiterhin aufrechterhalten. Die Gefahr des Scheiterns, im Sinne einer aktuellen Niederlage vor der gerade gestellten Aufgabe, sollte aber verständlicherweise erhalten werden.
Denn genau die gedanklichen Prozesse, die sich über die gesamte Handlungsdauer erstrecken und sich mit den Wirkungen der eigenen Entscheidungen auseinandersetzen, ob diese zu einer erfolgreichen Bemeisterung oder eben zur Nicht-Bemeisterung der Aufgabe geführt haben, lassen den Lernenden intensive Eigenerfahrungen machen, was letztlich seine Handlungsfähigkeit ausbildet. Die daraus folgende Aktualisierung der Selbsteinschätzung, aber auch die entstehenden gedanklichen Konstrukte für zukünftiges effektiveres Handeln, hängen von der Spannung über den Ausgang der Handlung ab. Eine klare Voraussage von Handlungsabläufen verhindert diesen Entwicklungsprozess.
Die inszenierte >Dramatisierung< der Situation und ihre Bemeisterung durch effektives Handeln lassen den Lernenden die eigenen Fähigkeiten authentisch erfahren.
Die Empfindung, Verursacher zu sein, verleiht dem Schüler die Fähigkeit, die eigenen Bewegungen kontrolliert wahrzunehmen und im weiteren Verlauf dieses Prozesses von >Bewegung – Wahrnehmen – Können< diese auch willentlich in einer verbindlichen Qualitätsdimension rekonstruieren zu können.
Das subjektive Empfinden, willkürliche Tätigkeiten anhand von überwiegend kinästhetischen Signalen qualitativ klassifizieren zu können, eröffnet ihm die analytische Möglichkeit, mit Hilfe dieses Empfindens die Steuerung der Bewegungen zu übernehmen. Das bedeutet, der Lernende findet schließlich durch ei-

genständige sensorische Korrekturen zu einer annähernd ununterbrochenen Kontrolle des Bewegungsablaufes und -verlaufes. Damit ist die Grundlage der Bewegungskoordination entwickelt, mit der Lernende neue Verhaltensprogramme für verschiedene Situationen und Tätigkeitsabläufe, nicht nur des Turnens, entwerfen können.

Somit wird aber deutlich: Nicht das >blinde Risikoverhalten und zwanglose ungerichtete Herumprobieren< ist bei Explorationen und Wagnissen gefordert, sondern das krasse Gegenteil. Die Fähigkeit nämlich, alle Chancen und Möglichkeiten wahrzunehmen, um Misserfolge und Unfälle mit einem Höchstmaß an Wahrscheinlichkeit auszuklammern. Erst damit ist der Schüler imstande, sich komplexen Bewegungen zu stellen.

Durch die in dieser Phase erworbenen Fähigkeiten des Lernenden, Sicherheit preiszugeben, gleichzeitig dabei aber so sorgfältig und penibel wie irgend möglich vorzugehen und mit der daraus entstehenden Verlässlichkeit auf sich selbst und seine Mithelfer vertrauen zu können, erreicht der Schüler die von RECKTENWALD (1994, 321) eingeforderten sozialen und personalen Strukturverbesserungen durch den Sportunterricht.

Die Entwicklung der sozialen und personalen Kompetenz der Schüler wird folglich zur tragenden Struktur des Unterrichts, zu einem Bildungsinhalt, der ganz real an einem für Lehrer und Lernende überschaubaren Handlungsfeld zu schulen ist.

Durch die Übernahme von Verantwortung für das eigene Wohlergehen und das des Anderen, aber auch durch das Bewusstsein, unverzichtbares Teammitglied beim Erwerb turnerischer Bewegungsfertigkeiten zu sein, werden gesellschaftlich geforderte Schlüsselqualifikationen mit einer gewissen Ernsthaftigkeit erprobt und ausgebildet.

Wesentliche Rahmenbedingungen für das Gelingen und damit für die Inszenierung derartig strukturierter offener Bewegungsaufgaben sind:

dass

- die Situation in ihrer Dramatik nur dann als sinnstiftend empfunden wird, wenn und solange sie sich durch die Schüler selbst beeinflussen lässt.
- mit dem Ausschöpfen der Grundsituation die einfachen sinnstiftenden Grenzerfahrungen des ‚skill' entfallen, diese durch Professionals / Lehrer auf höherem Niveau wieder aktiviert werden müssen.
- es für den Lernenden notwendig ist die erlebten Handlungen reflektiert zu verbalisieren. Damit gelingt es den Spannungsbogen aufrechtzuerhalten, da mit dem zweiten Signalsystem die notwendigen Bewegungsinterpretationen möglich werden und so Empfindungen >mitteilbar< sind.
- die dadurch stattfindenden Interaktionen es erlauben, Informationsabgleiche der unterschiedlichen Partner zu ermöglichen.

- die Partner verstanden werden und soziale Kompetenz entwickelt wird, die es ermöglicht, andere zu unterstützen.
- es zu beachten gilt, dass die weiterführenden Aufgaben den tatsächlich gemachten Bewegungen und entsprechenden Interpretationen anzupassen sind und diese nicht zu früh zu engen sportlich – korrekten Bewegungsanalysen oder technischen Bewegungsbeschreibungen zu unterwerfen sind.

Die hier vorgestellte Sinndimension des Umgangs mit Objekten des Turnens und den psychischen Kategorien des Wagnisses sollte allerdings nicht dazu verleiten, die Idee des Turnens und dessen Vermittlung unter einem völlig anderen Ordnungsbegriff zu diskutieren, wie in manchen Turnkonzeptionen[47] angedeutet wird. Diese Sinndimension ist vielmehr lediglich als Teilaspekt der Grundidee des Turnens und als Grundlage der Genese von Fertigkeiten innerhalb der Gestaltungs- /Explorationslinie zu sehen. Sie bleibt systematisch deshalb auch eng mit den weiteren konstituierenden Merkmalen des Turnens wie der Präzisionslinie und Präsentationslinie verwoben.

Gerade die >Bewegungssorgfalt<[48] bekommt unter diesem Blickwinkel eine überragende Bedeutung für die mögliche Erweiterung von Grundsituationen und stellt die Basis für das Fortschreiten zu komplexeren Bewegungsaufgaben dar.
Bewegungslogik und Bewegungssorgfalt sind zu entwickeln. Sie sind zwei tragende Pfeiler für das Experimentieren mit Bewegungen und Grundlage der Fähigkeit, sich auf das Wagnis von immer neuen Bewegungserfahrungen einzulassen.
Damit kann als Aussage festgehalten werden: Die analysierte Grundidee, die Philosophie des Turnens, aufgefasst als ein >Spiel mit den körperlichen Mitteln in einem definierten Bewegungsraum< bleibt in einem dialektischen Sinne nur dann spannend, wenn auf unterschiedlichen Ebenen Ordnung und Unordnung, Geregeltes und Ungeregeltes in immer neuer Weise eine dynamische Bedürfnisanpassung erfährt (vgl. SUTTON-SMITH 1978).
Weder die funktionale Betrachtungsweise der Fertigkeit als zentraler Ausgangspunkt für deduktive Lehrkonzepte, noch die pädagogisch romantische Verklärung von Bewegungs- und Körpererfahrung als ein

[47] So sieht BRUCKMANN (1993,7) für eine Systematik, wie aus „der einen Felgbewegung die nächst „höhere“ zu entwickeln ist oder überhaupt Felgbewegungen zu turnen“ sind, bei der Vermittlung des Turnens keine Notwendigkeit. Ihre Systematik der Bewegungen entwickelt sich aus den vorhandenen Grundtätigkeiten der Teilnehmer und wird durch Gerätearrangements, Norm- und Formabsprachen der Teilnehmer, die Einsetzung der Bewegung in verschiedene Szenen und in unterschiedliche „Sinnrichtungen“ weiterentwickelt. Diese Systematik spricht die Figurprägnanz von turnerischen Artefakten oder Teilen daraus nur rudimentär an.

[48] Bewegungssorgfalt wird hier als die sorgfältige Einordnung von Objektwirkung und Bewegungsempfindung verstanden. Beispiel: Der Schüler, der aus und auf dem Trampolin freie (wilde) Sprünge absolviert, kann diese nur weiterentwickeln, wenn er die Wirkungen des Trampolins und seine Flugempfindungen in Beziehung zueinander setzen kann. Verbleibt er im diffusen, amorphen Empfindungswirrwarr, verbleiben auch seine Bewegungsgestalten in einem sehr engen Rahmen gefangen, und die Aktionen versanden. Erst mit der sorgfältigen Sortierung seiner Bewegungsempfindungen kann der Lernende seinen Rahmen erweitern und sich neuen Bewegungskunststücken zuwenden.

übergreifendes Lehrkonzept,[49] das der Befreiung von Entfremdung und Verunsicherung in modernen Verhältnissen dienen soll, sind der richtige Ausgangspunkt, um die Komplexität der zu entwickelnden Verhaltenssteuerung beim Bewegungslernen adäquat zu erfassen.

6.3 KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN UNTER DEM GESICHTSPUNKT PRÄZISION

Viele Lehrende und Erwachsene schätzen die Abstraktionsfähigkeit von Schülern für komplexere Bewegungsstrukturen sehr gering ein. Dies führt zu einer sichernden Haltung und unterfordernden Aufgabenstellung, Es wird so getan als ob Schüler nicht in der Lage wären, ihr logisches Denken in Bezug auf hypothetische Bewegungskonstruktionen und zur Qualitätseinschätzung von Bewegungen zu nutzen.
In den technisch-akrobatisch orientierten Freizeitsportarten, deren Erwerb in hohem Maße an die Bewegungspräzision gebunden ist, zeigen Kinder und Jugendliche, dass sie dazu durchaus in der Lage sind. Warum Schüler diese Fähigkeit im Unterricht plötzlich verlieren sollen und deshalb von Seiten des Lehrers Fertigkeiten in kleinsten Lernschritten aufbereitet werden sollen, ist logisch nicht nachzuvollziehen. Begründet wird dieses Verfahren in aller Regel mit der Kompliziertheit und Gefährlichkeit der angebotenen Fertigkeiten.
„In der Leichtathletik und im Turnen ist eine deduktive Lehrweise mit einer strengen Lehrerlenkung und vorgeschriebener Lernschrittfolge zur Vermittlung komplizierter Fertigkeiten schon aus Gründen der Sicherheit nicht abzulehnen. Und in diesem Falle ist es ratsam darauf zurückzugreifen, um den Erfolg und damit das Erlebnis, die positive Erfahrung und den Spaß zu sichern, einen Stabhochsprung oder einen Flick-Flack auszuführen. Geht es dagegen um das Erlernen weniger risikobehafteter Fertigkeiten, so können alternative Vermittlungskonzepte zum Tragen kommen“ (HALLEBRECHT 1998, 88).
Es ist ohne Zweifel richtig, dass in Situationen die für Schüler nicht mehr zu überschauen sind eine strenge Lehrerlenkung notwendig ist, um so gefahrloses und angstfreies Lernen zu ermöglichen. Dies darf aber nicht dazu führen, dass die Vermittlung schon in ihrer Anlage ausschließlich auf derartige Verfahren festgelegt und dem Schüler die Möglichkeit, sich einen eigenen Überblick zu verschaffen, vorenthalten wird. Die richtige Frage der Lehrerlenkung muss lauten: Wie kann die Bewegung >gegliedert< werden, um selbständige Versuche möglich zu machen?
Um Turnen interessanter vermitteln zu können, erscheint es deshalb notwendig, die technisch-methodische Ausbildung im Turnen zu überdenken.

---

[49] SCHIERZ kritisiert in diesem Zusammenhang besonders die pädagogische Programmatik von Funke, Treutlein, Sperle und Moegling. Deren weltanschauliche Intentionen und politische Hoffnungen, die sich in einer alternativen Bewegungskultur, einer Bewegungspädagogik wiederfinden und den ökologischen und friedfertigen Gegenpol zum Sport bilden sollen, erfordert ein völlig anderes erziehliches Milieu an der Schule. Sportunterricht würde damit zu einer Enklave, in der „Sport“ zugunsten alternativer Bewegungsangebote weichen müßte (vgl. SCHIERZ, 1997, 21 – 75).

Ein wesentliches, zu analysierendes Problemfeld bildet dabei die vorherrschende theoretische Annahme, dass durch eindeutige Bewegungsinformationen und deren richtiger Anwendung der Schüler zwingend zum Ziel geführt werden kann. Diese Annahme findet sich in den meisten Methodik-Lehrbüchern und damit auch bei vielen Lehrenden. Dass dem nicht so ist, zeigt aber deutlich die tägliche Praxis.

6.3.1 Bewegungslernen im Turnen – die Problematik methodischer Reihen

Das Neulernen von Bewegungstechniken führt in der Schule immer dann zu Problemen, wenn diese, zumindest in ihrer >Grundstruktur<, nicht mehr oder weniger auf >Anhieb< erlernt werden können. Das daraus entstehende Gefühl des Lernenden ohne Chance auf Erfolg zu sein, verschüttet logischerweise viel an Lernmotivation. Gerade, da es nur relativ wenige Techniken im Turnen gibt die auf Anhieb erlernt werden können, müssen entsprechende motorische Vereinfachungen der Techniken den Lernprozess unterstützen.
Dies wird im Turnunterricht in aller Regel mittels methodischer Übungsreihen bewerkstelligt.
Die meisten methodischen Übungsreihen sind das Ergebnis praktischer Erfahrungen und Alltagserkenntnissen von Trainern. Diese Erfahrungen und Erkenntnisse wurden/werden von Autoren zusammengetragen, schriftlich fixiert und erhielten/erhalten so den Status einer >objektiv< gesicherten Vermittlungsmethodik.
Während sich das Expertenwissen der Trainer aber permanent erweitert, dadurch veränderte Methoden oder völlig neue Schwerpunkte bei der Vermittlung entstehen, die oft auch wieder verworfen werden, bleibt das methodische Schrifttum durch seine >statische< Form konservativ strukturiert und erhält dadurch den Status eines geprüften >Kanons der Vermittlung<.
Speziell >Laien< – z.B. fachfremd unterrichtende Lehrende oder Lehrende mit geringer Fachkenntnis in einer Sportart, wie auch >Anfänger< im Unterrichten – beachten deshalb fast akribisch die vorgeschlagenen Schritte von methodischen Übungsreihen (vgl. Kap. 2.1).

Die Problematik von methodischen Reihen ergibt sich aus der Annahme, durch eine (strenge) Aneinanderreihung verschiedener Übungen einen kontinuierlich fortschreitenden Lern- und Aneignungsprozess in Gang setzen zu können. Die differenzierenden Teilaspekte die das motorische Lernen aber erheblich mit beeinflussen, lassen eine derartige Auffassung von Lernen allerdings unrealistisch, wenn nicht falsch erscheinen.
Der motorische Lernprozess bei Fertigkeiten ist eher als eine sich gleitend entwickelnde Handlungsfähigkeit zu beschreiben, der auf einer aufsteigenden Spirale Zweckformen und Zweckstrukturen entwickelt, mit deren Hilfe die motorische Zielsetzung grundsätzlich weiter verfolgt werden kann.

Diese Zweckformen und Zweckstrukturen sind somit als Basen zu verstehen, von denen aus bei ausreichender >Sicherheit< der nächste Lernversuch angegangen werden kann, oder die nach misslungenen Versuchen als Rückzugsbasen benutzt werden können.
Insofern qualifizieren sich Lernschrittfolgen hauptsächlich durch die Unterlagerung solcher Zweckformen und Zweckstrukturen unter die antizipierte Zielform die eine positive Wechselwirkung von gerade möglicher Zweckform zur finalen Form oder Struktur aufweisen. Die Aneinanderreihung dieser Zweckformen muss deshalb auf einer für den Lernenden logisch fassbaren Lernspirale so angeordnet werden, dass es diesem möglich wird, seine individuell richtige Zweckform zu finden, mit der er sich der finalen Form annähern kann. Mit der meist praktizierten, rein inhaltlich orientierten Form der methodischen Reihung vom >Leichten zum Schweren< wird dies nicht erreicht.
Allein die willkürliche Setzung von >Leicht und Schwer< und eine darauf bezogene methodische Vorgehensweise implementiert eine ungerechtfertigte Gleichbehandlung der Lernenden, die nicht nur ineffektiv ist, sondern auch die individuellen Leistungsvoraussetzungen und Lerngeschwindigkeiten der Lernenden nivelliert.[50] Die methodische Gleichbehandlung der Schüler zeigt sich zudem im Hinblick einer generellen Interessenbildung am Bewegungslernen nicht besonders förderlich, da eine mangelnde Ausdifferenzierung immer entweder unter- oder überfordernd ist.

Aus informationstheoretischer Sicht beruhen sportliche Handlungen und Bewegungen auf komplexen mentalen Prozessen, bei denen die sensorische Informationsaufnahme und Bewegung zueinander in Beziehung gesetzt werden. Diese Prozesse müssen dabei oftmals sehr schnell und auch zeitlich parallel ablaufen. Sie können psychisch bewusst werden oder unbewusst bleiben (vgl. NEUMANN 1996, 56; EDELMANN-NUSSER 1998, 3).
Das Bemühen, diese zeitlichen Abläufe zu erfassen und sie mit ihren Abhängigkeiten und zeitlichen Relationen so zu strukturieren, dass sie für den >richtigen< Informationsaufbau einer Bewegung zu verwenden sind, bildet die Grundlage für alle Lehr- und Lernmodelle.
Aus den o. g. Gründen fanden und finden in der Leichtathletik und im Turnen immer noch hauptsächlich die funktionalen Betrachtungsweisen der Bewegungsphasen mit ihren zeitlich seriellen Relationsmodellen Anwendung.
In Verbindung mit den methodischen Übungsreihen ergab sich damit ein klares, sozusagen logisches Konzept, wie Bewegungslernen in diesen Sportarten zu organisieren sei.
Die Unzulänglichkeit dieser Denkweise wurde u.a. von KASSAT (1995, 31) diskutiert, der feststellt:

[50] Die Berichte von Kunstturntrainern verweisen auf die Notwendigkeit völlig unterschiedlicher Vorgehensweisen beim Erlernen von Elementen zuzulassen. Daher werden bei der Vermittlung eines Elements in der Regel mehrere methodische Zugänge für einen Turner offengehalten, um so das Lernen zu optimieren. (Aus privaten Gesprächen bei Trainertagungen mit HEINLEIN, F. (ehemaliger Nationaltrainer) JAMORWSKY, A. (Bundesstützpunkttrainer Stuttgart) und SKAKOUN, V. (Akrobatiktrainer der ehem. UDSSR).

„Alle genannten Argumente sprechen dagegen, dass es Bewegungsstrukturen (....) in der einfachen Form von Phaseneinteilungen geben könnte. Für das Zerschneiden der komplexen Bewegungsabläufe kann kein Sinn oder Zweck erkannt werden. Es scheint deshalb nicht angebracht zu sein, weiterhin nach Phasenstrukturen zu suchen“.

Da zudem, wie HOFFMANN (1993, 40) feststellt, eine „effektive Verhaltenssteuerung (...) unabdingbar Wissen“ über die Abhängigkeit von Verhaltensweisen und Konsequenzen voraussetzt, bekommt die Annahme, dass die mentale Vorwegnahme der sensorischen Effekte der Bewegung die Verhaltensausführung beeinflusst, entscheidendes Gewicht.

Diese Annahme prognostiziert, dass die Zielsetzung, aber auch die erwarteten Konsequenzen aus den hinführenden Verhaltensakten wesentlich von der mentalen Vorwegnahme abhängig sind. Wenn also Verhaltensakte durch diese Reizwirkungen ausgelöst und determiniert sind, müssen sportliche Bewegungsabläufe als funktionale Einheit von Wahrnehmung und Verhalten verstanden werden.

Diese antizipative Verhaltenskontrolle lässt sich in der alltäglichen Turnpraxis ganz augenscheinlich überprüfen und belegen. In den methodischen Übungsreihen wird sie allerdings nicht thematisiert.

Allein das immer wieder beobachtbare Phänomen, dass Turner eine Bewegung dann sehr gut beherrschen, wenn der Trainer noch in der Nähe steht, diese Bewegung aber qualitativ schlechter oder auch gänzlich verweigert wird, wenn sich dieser räumlich absetzt, verweist auf diese funktionale Einheit von Wahrnehmung und Verhalten.

PÖHLMANN (1997, 149) kritisiert die theoretische Einengung von motorischen Lernprozessen auf das Lernen von Bewegungstechniken, wie dies durch die Phasentheorien vorgegeben wird, als eng begrenzte „Minitheorien mit nahezu punktuellem Gültigkeitsbereich“, weil hier die „Funktion der Motorik in der Menschwerdung“ unterschlagen wird.

Nach seiner Auffassung gelten auch beim Bewegungslernen die Grundsätze der Dialektik. Sie stellen nach PÖHLMANN (ebd., 150) einen „wesentliche(n) Grundbestandteil der Sozialisation des Subjekts“ dar.

Das Ansinnen der methodischen Übungsreihen, durch >phasenlogische Reihungen< innerhalb der Bewegung Bewegungsinformationen für hochkomplexe Bewegungsabläufe so herausarbeiten zu können, dass sie als eindeutig und richtig zu postulieren sind, trifft eben nicht die Vielschichtigkeit der Verhaltensebenen des Lernenden, sondern bleibt auf eine zeitlich serielle Informationsabgabe und ein geradezu klassisch-behavioristisches Menschenbild beschränkt.

Das Paradigma dieser „Theoretten“ (ebd., 149) muss auf diesem Hintergrund überdacht, entsprechend erweitert oder gänzlich verändert werden.

Selbst bei der hypothetischen Annahme, einen entsprechend abgesicherten Informationspool für das Lernen von Bewegungstechniken entwickeln zu können, wäre es sehr schwer vorstellbar, wie Lehrende diese Informationen in der kommunikativ und interaktiv komplexen Situation der Praxis >richtig< anwenden sollten.

Die hinter den methodischen Übungsreihen steckende theoretische Vorstellung einer linearen Entwicklung von Lernen – dann Können, weist stark >laborhafte< Strukturen auf und lässt sich, wie die Praxis zeigt, speziell im Bewegungslernen des Turnens nicht halten. Der Fertigkeitserwerb ist, wie skizziert, eher als ein gleitender Prozess von Verhaltensverbesserungen zu charakterisieren.

Da in den technisch – kompositorischen Sportarten der Prozess der individuell korrekten Informationsfindung sehr stark von den zu schulenden analytischen Fähigkeiten des Lernenden abhängt, kann dies auch nur mit ihm erarbeitet werden.
Die Nichteindeutigkeit der sich gegenseitig beeinflussenden informationellen und energetischen Prozesse ist ein sehr spannendes Element des Turnunterrichts, da immer wieder von Neuem Problemlösungen zu entwerfen, zu überprüfen und zu modifizieren sind.
Gleichzeitig stellt diese Nichteindeutigkeit des Lernprozesses aber für viele Lehrer, speziell für unerfahrene, eine immense emotionale Belastung dar und läuft dem Bestreben >gut< durch die Stunde zu kommen, zuwider. Dieses durchaus verständliche Bestreben macht es auch legitim, sich zunächst anhand von „Rezepten“ die grundlegende Gewissheit zu verschaffen, dass der eigene Unterricht >funktioniert<. Allerdings, sollte diese anfängliche Vergewisserung aber nur als Grundstock für eine Weiterentwicklung der Lehrkompetenz und einer didaktisch-methodischen Emanzipation von Lehrenden verstanden werden (vgl. SCHULZ 1996, 29 f.).
Danach, und dies ist ein Problem der pädagogischen Auffassung vom >Wesen< und >Sinn< des Sportunterrichts, muss dieser Schritt der didaktisch-methodischen Emanzipation auch vollzogen und der Übergang von engen methodischen Rezepten auf methodische Großformen gewagt werden.
Der spannende Prozesscharakter der Fertigkeitsentwicklung und die Notwendigkeit, die Logik des Lernenden und die Logik der Bewegung in funktionale Zusammenhänge zu bringen, wird sonst nicht mehr wahrgenommen und am >Leben< erhalten, sondern durch die „Lehrbuchgläubigkeit“ des Lehrenden zum Erliegen gebracht.
Die rezepthafte Anwendung methodischer Reihen und ein „funktionsphasengerechtes“ Vorgehen gaukeln dem Lehrenden Lerngeschwindigkeiten und Informationseindeutigkeiten vor, die es nicht gibt und verhindert möglicherweise auch die Konstituierung eines respektvollen Dialogs zwischen Lehrenden und Lernenden.
Die didaktische Wahrnehmung wird durch die Konzentration auf die Rezeptur des Fertigkeitslernens eingeschränkt und die eigentliche Aufgabe, die gesamte Komplexität des motorischen Erwerbs zu beachten, wird vernachlässigt. Das Paradoxon, dass Lehrer oft eine Vielzahl motorischer Reihen parat haben, die Materie des motorischen Lernens im eigentlichen Sinne jedoch nicht beherrschen und durch die prakti-

schen Ergebnisse des Unterrichts entsprechend irritiert und letztlich frustriert werden, zeigt sich hier deutlich.

Um diese einengende Denkrichtung zu verändern, gilt es schon bei der bewegungstechnischen Ausbildung von Sportlehrern den ausschließlichen und damit ausschließenden Blick von den methodischen Übungsreihen des Turnens zu lösen und ihn auf die umfassenderen Bedingungen des motorischen Fertigkeitserwerbs zu lenken.

6.3.2 Bewegungslernen als Verhaltensänderung

Motorisches Lernen muss, darin sind sich die meisten Motorikforscher einig, stärker als bisher unter der Prämisse der Selbständigkeit gelehrt werden. Dies gilt in ganz besonderem Maße auch schon für die frühen Phasen beim Technikerwerb.
In der Praxis des Gerätturnens ist diese Forderung allerdings nicht ganz einfach zu realisieren. Die Gefahr, dass Schüler in einer Lernsituation den Überblick verlieren und damit ein für sie nicht kalkulierbares Risiko eingehen könnten, veranlasst viele Lehrer entweder bei allen Schülern selbst Hilfe- und Sicherheitsstellung zu geben oder, da dies auf Dauer nicht leistbar ist, sich auf die Vermittlung rudimentärer Bewegungen zurückzuziehen. Im schlimmsten Fall behandeln sie den Sachgegenstand gar nicht mehr (vgl. Kap.4.3).
Ein Blick auf die Trainingspraxis des Kunstturnens hilft, über die Analyse der dort angewandten Systematiken des Technikerwerbs, die für den Turnunterricht möglichen Ableitungen einer Vermittlungssystematik zu finden.
Durch die vorgegebenen Rahmenbedingungen – viele komplexe Elemente müssen in möglichst kurzer Zeit erlernt werden – muss im Kunstturnen beim Erwerb von komplexen Bewegungen >lerngünstig< verfahren werden.
Als >lerngünstig< wird dabei das Verfahren angesehen, Lernende mit solchen Aufgaben zu konfrontieren, die diese, bis zu einem gewissen Ausprägungs- oder Komplexitätsgrad der Bewegungen, selbständig vorbereiten können.
Bei diesem methodischen Ansatz, der auch bei sehr komplexen Bewegungsformen Anwendung findet, behelfen sich Trainer und Athleten mit dem Lernen von Teilfiguren, die den Ablauf der Zielbewegung bis zu einem relativ hohen Grad repräsentieren. Damit ist gewährleistet, dass die motorische Annäherung dem Lernenden den notwendigen Überblick über den finalen Bewegungsablauf verschafft und gleichzeitig die entsprechende Handlungssicherheit für die aktuelle Zweckform verschafft.

Charakteristisch für das Lernen über Teilfiguren ist, dass sie:

- in sich vollständige Bewegungshandlungen darstellen,
- annähernd korrekte räumlich-zeitliche Ablaufstrukturen innerhalb der Zielaufgaben aufweisen,
- gefahrlose „Ausstiege“ oder „Beendigungen“ der Bewegung erlauben,
- wahrnehmbare Sequenzen bereitstellen, die als Feedforward für die nächste Zweckform benutzt werden können.

Mit diesem >Lernmechanismus< entwickelt der Lernende die Fähigkeit, die intendierte Zielbewegung immer vollständiger und zuverlässiger zu antizipieren und ihre Gesetzmäßigkeiten zu erkennen. Dieser Prozess verläuft kontinuierlich, und es ist demnach keine Abgrenzung von Lernen und Können möglich (vgl. HOFFMANN 1993, 40 f.).

Im Grunde wiederholt sich hier das Lernprinzip der Gestaltungs-/Explorationslinie. Es werden wiederum die Subjekt-Objekt-Beziehungen und die Wechselwirkungen zu den lernrelevanten Medien wie Geräte und Personengruppen durch Explorationen erworben und so weit verbessert, bis die Realisierung der Zielfertigkeit möglich ist. Der Unterschied liegt lediglich in der Komplexität der Bewegung, der frühen qualitativen Normbindung und somit in dem Präzisionsanspruch beim Bewegungsverhalten.

Das explorative Lernprinzip, welches als ein tragendes Merkmal des Wagnisses analysiert und als elementare Ordnungspotenz charakterisiert wurde, bleibt erhalten. Damit ist eine Bildungswirkung bei Schülern, die sich mit >normierten< Bewegungen auseinandersetzen sollen, nicht von der Hand zu weisen.

Es handelt sich auch hier um die Entwicklung der individuellen Handlungskompetenz auf dem Hintergrund von persönlicher Erfahrung und die kognitive Ableitung von individuellen, durchaus verschiedener und unterschiedlicher Lernregeln für objektivierte Artefakte.

Der Erwerb von >normierten< Techniken ist deshalb eben nicht als reiner Adaptationsmechanismus oder unter Heranziehung reaktiver Gleichgewichtstheorien zu erklären, nach denen Techniken durch >stereotypes, maschinengleiches Wiederholen< zu sichern und zu festigen sind. Stattdessen muss der Erwerb als Akt der Differenzbildung und Widerspruchssetzung durch die Nichtübereinstimmung der mentalen Vorhersage mit den eintreffenden Reizen der Ausführung begriffen werden (vgl. PÖHLMANN 1997, 150).

In diesem Sinne beinhaltet deshalb logischerweise auch die Vermittlung >normierter< Bewegungen den schulischen Auftrag der moralischen Bildung und Erziehung, wenn denn Bildungsarbeit mit darin zu sehen ist, „sich selbst zum Objekt einer komplexen und schwierigen Ausarbeitung zu machen, statt sich als der zu belassen, der man sei“ (SCHIERZ 1993, 46)**.**

Die Technikautomatisierung, in verschiedenen Auffassungen als >Überlernen< charakterisiert und in der Sportpädagogik [51] immer wiederkehrender Kritikpunkt bei der Sinnfrage des Schulsports, bezieht sich in ihrem Wesen sehr wesentlich auf die Präzision dieser Teilaufgaben und sehr viel weniger auf eine aktuell gerade geltende technische Kennlinie einer technomotorischen Fertigkeit.

Das Bemühen des Lernenden um eine >Technikautomatisierung< berührt zu sehr wesentlichen Teilen den sorgfältigen Umgang mit sich selbst und die kritische Reflexion des eigenen Vermögens.

Gerade im Kunstturnen zeigt sich durch die Idee der Kreativität und der technischen Verbesserung des Vortrages, mit seinen Aus- und Rückwirkungen auch auf die Veränderung der Geräteeigenschaften, eine permanente Veränderung der Techniksollwerte. Deshalb ist eine Technik im Kunstturnen auch nie abgeschlossen, sondern immer im Feinschliff und verlangt fortschreitendes Lernen, teilweise auch Umlernen.

Je gründlicher nun beim Erwerb von Techniken die Grundstruktur der Verhaltenssteuerung durch die o. g. Differenzbildungen und Widerspruchsetzungen bei der Automatisierung der Technik gefordert und gefördert wurde, desto besser kann der >Automatismus< der Techniken des Turnens, verstanden als die „hochspezifische Bereitschaft zur ‚Wahrnehmung' der jeweils antizipierten Auslösebedingungen und Konsequenzen des jeweils intendierten Verhaltens" (HOFFMANN 1993, 114), ausgebildet werden.

Automatisierung bedeutet in diesem Verständnis also hohe Sensibilisierung und Steuerung der Wahrnehmung auf handlungsrelevante Informationen. Sie kann nicht als der Abruf eines stereotypen Verhaltensmusters aufgefasst werden.

Diese Sensibilisierung und Steuerung lässt sich an einem Beispiel von Carl Lewis verdeutlichen.[52] Bei fünf Sprüngen, die, mit einer Ausnahme, alle über 8,50 m lagen, zeigten diese deutlich unterschiedliche Ausprägungen bei den Parametern der horizontalen und vertikalen Geschwindigkeiten und der Absprungwinkel. Das gleiche optimale Ergebnis wurde mit sehr unterschiedlichen Gewichtungen der Verhaltens-

[51] So kritisiert PROHL (1991) in seiner relationalen Bildungstheorie gerade den Aspekt der Beherrschung einer Sportart, ohne diesen Bestimmungsgrad zu definieren, als nicht wesentlich für den Sportunterricht. GRÖßING (1995) FUNKE (1991) TREUTLEIN (1986) hinterfragen die sportliche Fertigkeitsvermittlung gänzlich und rufen zu einer Trendwende von der Sportkultur zur Bewegungskultur auf.

[52] Bei den Weltmeisterschaften in Rom absolvierte C. Lewis folgende Weitsprungserie:

Sprungweite:	Anlauf: letzter Schritt	Horizontale Geschw.	Vertikale Geschw.	Absprungwinkel
8,67	11,7	10,4	3,3	17,3
8,65	11,8	10,1	3,5	19,0
8,67	11,7	9,8	3,6	20,3
8,43	11,9	9,7	3,6	20,6
8,60	11,7	10,1	3,4	18,8

steuerung erreicht, also mit der Fähigkeit einer hochspezifischen Wahrnehmung, deren Steuerung die Auslösebedingungen und Konsequenzen optimal regulierte.

Für die Konstruktion einer Vermittlungskonzeption, die auch die Dimension des Lernens sportlicher Fertigkeiten im Sinne der Sensibilisierung und Präzisierung der Wahrnehmung thematisieren möchte, erhebt sich auf der Grundlage dieser Überlegungen folgendes Problem:
Da die Kontrollprozesse im Turnen sehr stark auf den kinästhetischen Analysator gerichtet sind, ist es für die Vermittlung von Bewegungstechniken des Turnens von außerordentlicher Bedeutung, solche Situationen zu schaffen, durch die diese Bereitschaft zur Wahrnehmung initiiert und geschult wird.
Konkret ist zu fragen, ob sich Bewegungsmerkmale finden lassen, bei denen grundlegende motorische >Ausgangssituationen< spezifische Verhaltenskonsequenzen nach sich ziehen, die sich dadurch für den Lernenden zu logisch fassbaren Merkmalsklassen zusammenfassen lassen, anhand derer er seine Wahrnehmung entsprechend der Aufgabenstellung präzisieren kann?

6.3.3 Bewegungslernen anhand hierarchisch hochstehender Bewegungsmerkmale

Die engen Vermittlungsgrenzen von >funktionalen< Lehr-/Lernmodellen, die sich aus dem Bestreben ergeben, möglichst genau den bewegungstheoretischen Betrachtungsweisen zu folgen, die Bewegung in seriellen Relationsmodellen darstellen, werden, wie aufgezeigt, dem Anforderungsprofil des Turnens nicht gerecht. Um diese phasenorientierte Darbietung von Bewegungen zu überwinden, trotzdem aber dem Anspruch zu genügen, technisch präzises Bewegungslernen anzuregen, wurde nach übergeordneten Bewegungsmerkmalen des Turnens gesucht. Diese sollten charakteristische, häufig vorkommende Tätigkeits- und Handlungsformen des Turnens darstellen und in einer gewissen Abstraktion beschreibbar sein.
Das hier vorgestellte Denkmodell geht davon aus, dass Bewegungsmerkmale, die als grundlegende >Bausteine / Module< bei turnerischen Bewegungen häufig vertreten sind, hierarchisch hochstehende Funktionen aufweisen müssten. Eine analytische Reduktion von turnerischen Fertigkeiten auf solche hierarchisch hochstehenden Bewegungsmerkmale müsste, so die Überlegungen, die Vermittlung turnerischer Fertigkeiten für den Lehrenden vereinfachen. Da über die Möglichkeit der Verknüpfung von mehreren Bewegungsmerkmalen sich zudem sofort turnerische (Teil-) Figuren entwickeln lassen, ergibt sich ein logisch geordnetes einfaches System, mit dessen Hilfe auch der Lernende die für ihn relevanten Zweckformen erkennen und erwerben kann.

Die ordnungsanalytischen Überlegungen von LUDWIG (1994) zeigen einen gangbaren Weg auf. Seine Überlegungen führten zu einer Klassifikation der Bewegungen, in der die charakteristischen Beanspru-

chungsformen der Sportart als Grundlage für die Beschreibung des motorischen Anforderungsprofils des Kunstturnens genutzt wurden.

Gestützt wird dies Denkmodell durch die methodischen Formulierungen in den Trainingsleitfäden der verschiedenen Rahmentrainingskonzeptionen des Kunstturnens. So wird für das Leistungsvoraussetzungs-training von Kunstturnern und -innen ein methodischer Leitfaden vorgestellt, der bei der Ausbildung der Grundtechniken dieses System in gewissen Teilen schon vorwegnimmt (vgl. Rahmenplan: Weibliches Kunstturnen 1992, 66 f.). Die Tragfähigkeit dieser Denkrichtung und ihrer praktischen Umsetzungsmöglichkeit ist für den spezifischen Bereich des Kunstturnens schon beschrieben. Es fehlt an einer adäquaten Umsetzung dieser Erkenntnisse für den Bereich des Schulturnens.

Aus der analytischen Regression der turnerischen Bewegungsformen und der Beobachtung der praktischen kunstturnerischen Vorgehensweise ergeben sich folgende hierarchisch hochstehende Bewegungsmerkmale, die bei der Konzeptionierung einer Lernleitlinie für den Schulsport als Eckwerte benutzt werden können.

Bewegungsmerkmale der athletisch-koordinativen Dimension	**Bewegungsmerkmale der technisch-koordinativen Dimension**
Absprünge, Abdrücke, Landungen	Rotationen um verschiedene Achsen und in verschiedenen Ebenen
Statische und quasistatische Hang- und Stützlagen / Körperlagen	Funktionale Körperpositionen

Tab.1: Hierarchisch hochstehende Bewegungsmerkmale des Turnens

Diese Bewegungsformen lassen sich als Module der Bewegungstechniken des Turnens auffassen, mit deren Hilfe sich die methodische Möglichkeit ergibt, Bewegungen zu >konstruieren<.

Aus dieser Denkrichtung ergeben sich Änderungen bezüglich der Konstruktion von Vermittlungslinien. In den konzeptionellen Überlegungen dieses Ansatzes bekommen die genannten Bewegungsmerkmale eine Rolle zugewiesen, mit deren Hilfe die Möglichkeit besteht, sich sowohl als Lehrender wie auch als Lernender selbst logisch konstruktiv im Sinne einer bottom-up Vermittlungslinie in die Strukturen von Bewegungen hineinzudenken.

Die Merkmale ermöglichen es, durch komplexes Denken die logischen Beziehungen der Merkmale und deren Relationen untereinander zu erkennen und sie zu realisierbaren Figuren zu verknüpfen. Durch diese Vorgehensweise wird in gewisser Form mit der Verknüpfung der Merkmale die (hypothetische) Genese der Fertigkeit widergespiegelt. Der Fertigkeitserwerb wird zum integrierenden Prozess der adaptiven Verhaltenssteuerung des Lernenden und der Genese der Fertigkeit.

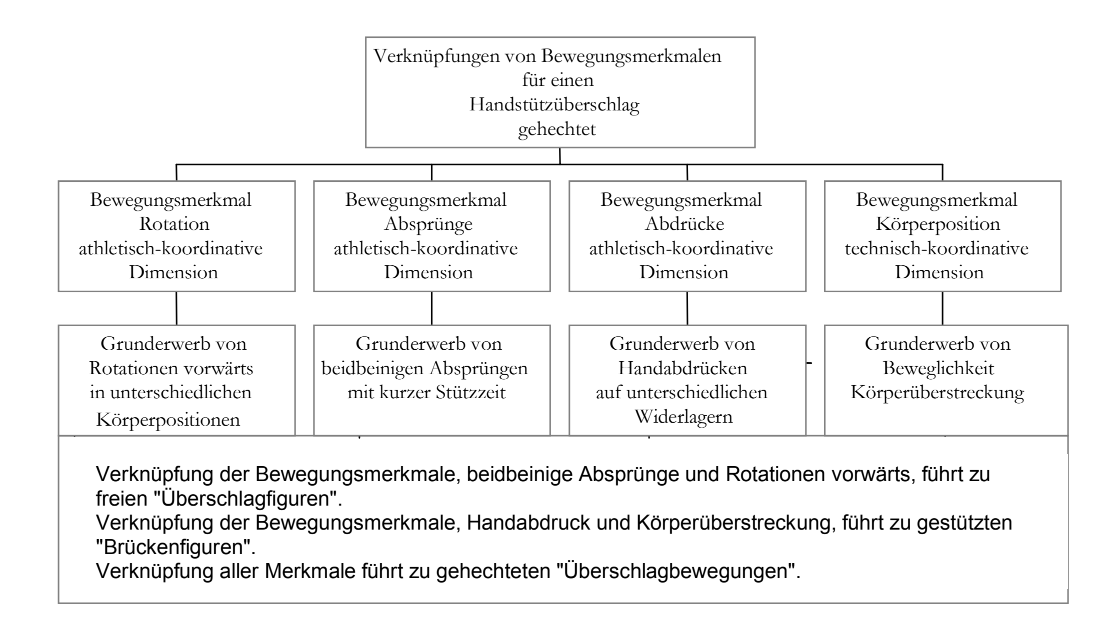


Abb. 3: Schematisches Beispiel einer Verknüpfungslinie von Bewegungsmerkmalen für gehechtete Handstützüberschläge.

Für den Lehrenden eröffnen sich damit die Möglichkeiten:

- die abstrakte Logik der Zielbewegung in konkrete Beziehung zu den vorgefundenen Bewegungsausführungen der Schüler zu setzen,
- diese mittels der hierarchisch hochstehenden Bewegungsmerkmale zu qualifizieren und
- daraus Bewegungsaufgaben abzuleiten und diese so zu formulieren, dass sich die nächste Lernziel-Etappe ansteuern lässt.

Damit bleibt der Prozess der Annäherung an turnerische Fertigkeiten als Idee, **Bewegungslösungen über relevante Zweckformen zu finden** erhalten, und es lässt sich für den Lernenden – als Verursacher interpretiert – verfolgen, wie er durch die Verbesserung dieser Zweckformen seine Lösungsmittel in Bezug zur Zielform verändern und sie auf seinem individuellen Niveau vervollkommnen kann (vgl. BERNSTEIN 1966, 153).

Der Lehrende kann sich durch diese Vorgehensweise von vorgegebenen methodischen Reihen, die verständlicherweise immer nur eine eindimensionale Perspektive aufweisen können, emanzipieren und durch logische Verknüpfungen der o. g. Klassen auch individuell passende Aufgaben innerhalb der methodischen Maßnahmen bei der Fertigkeitsansteuerung formulieren. Solcherart konzipierte Lerneinheiten kämen dem Prinzip von „biotischen Lernmechanismen" (PÖHLMANN 1997, 153) entsprechend nahe.
Die Auseinandersetzung mit dem Sachgegenstand, beginnend mit dem individuellen Ausgangsniveau – als Initialebene verstanden – und dem sichtbar werdenden Lernfortschritt, wird so zur tragenden Idee des Bewegungslernens im Turnen. Die Fixierung auf eine normative Zielform und die alleinige Bestimmung des Lernweges durch das „aktualgenetische" Technikbild dieser Fertigkeit tritt in den Hintergrund.
Bei diesem Denkmodell einer schulischen Vermittlungslinie ist die Handlungskompetenz des Lehrers weder auf statisches >methodisches Herrschaftswissen< angewiesen, noch auf die Reichweite des eigenen Fertigkeitskatalogs (im Sinne: Man kann nur das lehren, was man selber praktisch kann) beschränkt. Die Handlungskompetenz entwickelt sich in diesem Verständnis genetisch aus der Einheit von

- Information und Verhalten,
- Handeln und Erleben,
- Bewusstsein und Tätigkeit (ebd., 151).

Wie PÖHLMANN feststellt, müssen derartig generalisierte Konzeptionen „nichtsdestoweniger die schlüssige Beantwortung einer Reihe z.T. diffiziler Fragen" (ebd., 151) ermöglichen.
Um die Relevanz dieses Ansatzes für die schulische Unterrichtspraxis zu belegen, sind die o. g. hierarchischen Bewegungsmerkmale und die Linien der Interventionsstrategien deshalb genauer zu erläutern.

6.3.4 Skizzierung schulrelevanter hochstehender Bewegungsmerkmale des Turnens

Für den Schulsport sind die Bewegungsmerkmale nur so präzise zu fassen, dass sie ihrer Funktion als relevante >Konstruktionselemente< für die Konzeptionierung einer Lernreihe gerecht werden können. Deshalb reicht es aus, ihre qualitative Ausprägung in solcher Form zu beschreiben, die für die Komplexität der in der Schule möglichen turnerischen Fertigkeiten relevant ist.

6.3.4.1 Die athletisch-koordinative Dimension des Absprung- und Abdruckverhaltens

Im Turnen sind die meisten Absprünge von der Fähigkeit des reaktiven Bewegungsverhaltens abhängig (vgl. SCHMIDTBLEICHER / GOLLHOFER 1983). Darunter wird die Fähigkeit des Organismus verstanden, in kürzester Zeit aus einer exzentrischen (abbremsenden) Bewegung einen konzentrischen Kraftstoß

zu entwickeln. WERCHOSANSKJI bezeichnete dies als explosiv - reaktiv – ballistische [53] Muskelspannung. Dieses Bewegungsverhalten wird als relativ eigenständige Dimension angesehen und verlangt nach einer entsprechenden Schulung.
Im Turnen sind die Absprünge dadurch charakterisiert, dass sie bei möglichst kurzer Kontaktzeit optimale Anpassungen an die meist federnden bzw. elastischen Unterlagen und die nachfolgenden Bewegungsstrukturen aufweisen müssen.
Diese nachfolgenden Bewegungsstrukturen zeigen sich zumeist als akrobatische Sprünge mit Rotationen oder als gymnastische Sprünge mit großen Amplituden der Extremitäten.
Während bei den gymnastischen Sprüngen die horizontalen Geschwindigkeiten gering ausgeprägt sind und somit kaum „Bremsstöße" notwendig sind, um in vertikaler Richtung abspringen zu können, ist bei den akrobatischen Sprüngen ein Mindestmaß an horizontaler Geschwindigkeit unerlässlich, um einen „Bremsstoß" zu entwickeln, der die notwendige Höhe für die Realisierung des Sprunges garantiert.
Um entsprechende Sprunghöhen zu erreichen, kommt der Fähigkeit, Arbeitswinkel und damit die entsprechenden funktionalen Körperpositionen zu fixieren, eine wesentliche Aufgabe zu.
Für die Schulung reaktiver Absprünge müssen die gestellten Bewegungsaufgaben deshalb zu wesentlichen Teilen solche kinästhetischen Bewegungserfahrungen vermitteln, die es dem Lernenden ermöglichen, die Relevanz von Steifheit und Elastizität und deren Relationen im Bewegungsapparat zu erfassen. Das Minitrampolin und Großtrampolin sind durch ihre Geräteeigenschaften prädestiniert, diese Erfahrungen auf relativ einfachem Wege zu vermitteln. Die geringe Verlangsamung der Absprung- und Abdruckgeschwindigkeiten, verbunden mit der etwas längeren Flugdauer, entwickelt das entsprechende Bewegungsgefühl, welches notwendig ist, um turnerische Absprung- und Abdruckformen zu realisieren. Aus systematischer Sicht sind folgende Formen zu nennen, aus denen sich Bewegungsaufgaben entwickeln lassen:

Von den Füßen	**Von den Händen**	**Verknüpfungen**
In vertikale Richtung ohne horizontale Geschwindigkeit	**In vertikale Richtung ohne horizontale Geschwindigkeit**	**Fußsprünge Handsprünge**
In vertikale Richtung mit horizontaler Geschwindigkeit	**In vertikale Richtung mit horizontaler Geschwindigkeit**	**Fuß-Handsprung-Körperlandungen bzw. Fußlandungen**

Tab. 2: Schematische Darstellung des Bewegungsmerkmals Absprung / Abdruck

[53] Der Begriff explosiv -reaktiv - ballistisch bezieht sich nach WERCHOSANSKJI (LETZELTER 1978, 146) auf den Charakter der Muskelspannung. Er kennzeichnet die Verbindung von nachgebender und überwindender Arbeitsweise bei Sprüngen. Zwischenzeitlich wird dieses Innervationsmuster nur noch als reaktives Bewegungsverhalten bezeichnet.

6.3.4.2 Die athletisch-koordinative Dimension der Körperlagen (Statische und quasistatische Hang- und Stützlagen)

Während das Absprungverhalten sich relativ problemlos entwickeln lässt, weil die Fähigkeiten der Schüler im Sprungbereich erfahrungsgemäß ausreichend sind, zeigen sich bei dem Bewegungsmerkmal der Hang- und Stützlagen teilweise große Probleme. Allein die koordinative Fähigkeit, unterschiedliche Körperlagen, definiert als Lage des Körpers im Raum, zu orientieren, fordert die Schüler. Kommt die athletische Komponente Kraft noch hinzu, ohne die Hang- und Stützlagen kaum realisierbar sind, ergeben sich schnell Überforderungssituationen.

Die Merkmalsklasse weist deshalb zwei Besonderheiten auf. Die erste liegt in der hauptsächlich koordinativen Dimension des Merkmals, eine relativ statische Körperposition, die entgegen der Schwerkraft zu fixieren ist, über eine bestimmte Schwung- / Bewegungsamplitude beizubehalten und die daraus resultierende Körperlagenänderung zu orientieren.

Als verdeutlichendes Beispiel hierzu mag die Bewegungsaufgabe dienen: Schwingen im Sturzhang an den Schaukelringen.

Das z.T. gering ausgeprägte Gleichgewichts- und Orientierungsvermögen irritiert die Wahrnehmung des Schülers, so dass er bei der Aufgabe, eine definierte Körperposition einzunehmen und in dieser einen Pendelschwung, im Turnjargon, >abzuturnen<, konzentriert zu Werke gehen muss. Kommen hierbei noch Besonderheiten durch die Formung und Art der Griffstellen oder Unterstützungsflächen (z.B. als Trapezstange, Griff nur an einem Ring etc.) dazu, sind Schüler leicht überfordert.

Die mangelnden Hangerfahrungen, d.h., die mangelnde Erfahrung mit der unbekannten Körperlage, die schnelle >Raum- und Lageänderung< während des Schwingens, ermöglichen es dem Schüler deshalb nur noch sehr eingeschränkt, sich mit zusätzlichen Bewegungsanweisungen auseinander zusetzen. Er hat sozusagen schon genügend mit seinen internen Informationen zu kämpfen und benötigt deshalb entsprechende grundlegende Erfahrungen, um sich nicht überfordert zu fühlen. Erst entsprechende, explorativ erworbene Vorerfahrungen öffnen die Dimension des Bewegungsmerkmals soweit, dass Fertigkeiten vermittelbar werden. Grundformen des Fallens, Schaukelns und Kletterns bilden die unabdingbaren koordinativen Grundlagen dieses Bewegungsmerkmals.

Die zweite Besonderheit des Bewegungsmerkmals liegt in der Aufgabe, seinen Körper im >Widerspruch zur Schwerkraft< zu bewegen, ihn in einer bestimmten Lage zu halten und dies im Wesentlichen durch die Muskulatur der Arme und des Schultergürtels bewältigen zu müssen. Hier mag das Stützschwingen, das Fixieren handstandnaher Körperlagen, wie etwa turnen eines Kopfstandes, als Beispiel dienen.

Der Mangel an Rumpf- und Armkraft erschwert hier logischerweise sehr massiv die Bewegungslösung. Um diese Kraft in den notwendigen Ausprägungen zu entwickeln, sind durchaus systematische Formen des >Kraftübens< den Schülern anzubieten. Diese Ausprägungen sind im Sinne eines „obligaten stabilen bildnerischen Fundamentums“, wie diese HUMMEL fordert (vgl.Kap.2.3.1), zu verstehen und nicht im

Sinne einer spezifisch turnerischen Leistungsvoraussetzung zu interpretieren. Dieses Fundamentum lässt sich im schulischen Kontext ohne weiteres realisieren.

Aus systematischer Sicht sind folgende Formen zu nennen, aus denen sich Bewegungsaufgaben entwickeln lassen:

Statisch und quasistatische Formen	**Schwungformen /Körperlagenwechsel**
Kopf- und Handstandformen	Alle Pendelschwünge
Alle Sturzhanglagen	Verknüpfungen der Formen

Tab. 3: Schematische Darstellung des Bewegungsmerkmals Körperlagen

6.3.4.3 Die technisch-koordinative Dimension der Rotationen

Ein wesentliches Bewegungsmerkmal turnerischer Bewegungen sind Rotationen. Diese stellen hohe Anforderungen an die vestibuläre, kinästhetische und taktile Informationsverarbeitung. Die Orientierung des Lernenden wird auf die eigenen Körperempfindungen gerichtet, und es wird ein hohes Maß an Sensibilität für die Raumlage des Körpers und für Teil- und Ganzkörpergeschwindigkeiten entwickelt. Ein weites Erfahrungsfeld, das durch rotatorische Bewegungen erschlossen werden kann, betrifft die Persönlichkeitsdimensionen Mut und Angst. Rotationen im Turnen sind sehr häufig mit einem motorischen Wagnis verknüpft. Die >kinästhetische Sensation<, die sich aus dem Verlust und dem Wiederfinden der Orientierung ergibt, kann somit die Grundlage für eine sich daraus entwickelnde Funktionslust darstellen. Ganz sicher bieten diese Formen aber authentische Erlebnisse für den Lernenden. Als Beispiel für eine sehr einfache >kinästhetische Sensation< sei nur auf das sich immer und immer wieder um sich selbst oder um eine Stange drehende Kind verwiesen.

Gerade bei den Rotationen, so ist festzustellen, zeigt sich das genuine Profil der technisch-kompositorischen Sportarten. Da diese von den Lernenden in aller Regel als attraktiv empfunden werden, bieten Rotationen einen geeigneten Zugang zum Turnen dar.

Aus systematischer Sicht sind folgende Formen zu nennen, aus denen sich Bewegungsaufgaben entwickeln lassen:

- Rotationen um die Körperlängsachse
- Rotationen um die Körperbreitenachse
- Rotationen um Körperlängs- und Körperbreitenachse
- Rotationen um die Körpertiefenachse

6.3.4.4 Die technisch-koordinative Dimension der Körperpositionen

Die koordinative Fähigkeit, die Amplituden von Rumpf und Extremitäten, aber auch die Fixierung von Rumpf und Extremitäten in definierten Positionen zum Gelingen einer Bewegung einzusetzen, stellt ein weiteres wesentliches Bewegungsmerkmal dar.

Unter funktionalen Gesichtspunkten stellen „Körperkrümmungen vorwärts, rückwärts, seitwärts“ und die Schwingungsweite der Extremitäten allgemeine, aber wesentliche Voraussetzungen für die Bewegungsentwicklung dar. Die Verknüpfung von Funktion und Ästhetik dieser Körperpositionen macht sie zu einem typischen Bewegungsmerkmal der technisch-kompositorischen Sportarten. So findet sich im Tanz und Ballett dieses Bewegungsmerkmal als definierte Form bei den >Körpertechniken< wieder.

Oftmals wird dieses Bewegungsmerkmal aber nicht unter dem Gesichtspunkt von Bewegungstechniken technisch-kompositorischer Sportarten gesehen, sondern vielmehr als Form einer absonderlichen und gesundheitsschädlichen Beweglichkeit abgetan.

Ohne näher auf die diversen, den Hochleistungssport betreffenden Untersuchungen einzugehen, bleibt festzustellen, dass das Erreichen turnerischer Körperpositionen durch sachgerechtes Training ohne gesundheitliche Schäden möglich ist.

Dies gilt besonders deshalb, weil turnerisch nur solche Körperpositionen relevant sind, die schnelle Körperpositionswechsel zulassen. Extreme Hypermobilität lässt keine hohe Bewegungsgeschwindigkeit mit den entsprechenden Positionswechseln zu und ist für das Turnen deshalb keine notwendige Lernvoraussetzung.

Im Schulsport verbleiben die Beweglichkeitsanforderungen ausschließlich im „therapeutischen“ Bereich. Medizinische Untersuchungen zeigen allerdings in erschreckendem Maße Mobilitätsdefizite bei Schülern, was sicher zu einer gewissen „Lernhemmung“ im Turnen führt und aufgearbeitet werden muss.

Die Wahrnehmung von Körperpositionen in Verknüpfung mit unterschiedlichen Körperlagen stellt mithin eine zentrale Ausbildungsgröße für die Körpererfahrung dar und bildet deshalb vielfach den methodischen Ausgangspunkt des Bewegungslernens im Turnen.

Aus systematischer Sicht sind folgende Formen zu nennen, aus denen sich Bewegungsaufgaben entwickeln lassen:

Positionen des Rumpfes	**Positionen der Extremitäten**
Rumpfaufrichtung / (Körperspannung)	Beinspreizfähigkeit vorwärts
Körperkrümmung vorwärts	Beinspreizfähigkeit rückwärts
Körperkrümmung rückwärts	Beinspreizfähigkeit seitwärts
Körperkrümmung seitwärts	Armführung rotatorisch unterstützend
Verknüpfungen der Körperkrümmungen / z.B. Kurbet vorwärts und rückwärts	Armführung translatorisch unterstützend
	Armführung ästhetisch gestaltend

Tab. 4: Schematische Darstellung des Bewegungsmerkmals Körperpositionen

6.3.5 Generelle Verknüpfungsmöglichkeiten

Die genannten und beschriebenen Bewegungsmerkmale stellen ihrem Wesen nach zunächst noch keine spezifischen Fertigkeiten dar, die einer besonderen turnerischen Begabung oder irgendeiner besonderen Persönlichkeitsdisposition bedürften. Es sind allerdings Bewegungsformen, die, eine gesunde Alltagsmotorik vorausgesetzt, schnell so weit gefestigt werden können, dass sie einen leichten >Zugriff< auf turnerische Fertigkeiten erlauben.
Durch einfache Verknüpfungen – wie z.B. beidbeiniger Absprung mit entsprechender Körperposition ergibt eine Rotation – lassen sich turnerische Zweckformen erarbeiten. Bei entsprechender Ausprägung in Bezug zur Ausführungsqualität bekommen diese Zweckformen immer eindeutigeren turnerischen Charakter und sind dann als Basisfiguren für das Erlernen komplexer turnerischer Fertigkeiten zu benutzen.
Damit erfüllen diese Module die Bedingungen, die an zentrale Lernschaltflächen zu stellen sind. Zum einen erlauben diese Lernschaltflächen durch entsprechend sinnvolle Verknüpfungen der Module Lernsituationen zu schaffen, in denen es möglich ist, turnerische Fertigkeiten anzustreben, zum anderen stellen sie bei der Analyse als top-down von den turnerischen Fertigkeiten zu den notwendigen motorischen Module und auch deren qualitativen Ausprägungen, ein gut fassbares Instrumentarium dar.
Für den Lehrenden bedeutet dies, dass er durch diese Lernschaltflächen die didaktische Möglichkeit bekommt Unterricht nicht mehr als eine Aneinanderreihung punktueller, letztlich voneinander isolierter, Unterrichtseinheiten abhalten zu müssen, sondern die Inhalte des Unterrichts und die einzelnen Unter-

richtseinheiten als Bausteine benutzen kann, mit denen die weiterführenden Lernprozesse skizzierbar und als logischer Lernprozess gestaltbar werden.
Gemäß seinen pädagogischen Intentionen und didaktischen Inszenierungsmöglichkeiten kann der Lehrende diesen Aufbau, anhand adäquater Inhalte und logischer Fortschreitungen, seinen Schülern kognitiv zugänglich machen und interessant vermitteln. Gelingt dem Lehrenden dies, so unterstützt und fördert er den Schüler in dessen Fähigkeit, sich sachlogisch mit Modulen einer Bewegung auseinanderzusetzen. Bei entsprechender Sorgfalt[54] des Schülers in der Ausführung dieser Bewegungsmerkmale, kann dieser, da die Bewegungsmerkmale dann aufgrund ihrer qualitativen Ausprägungen immer schwierigere Verknüpfungen zulassen, auch sportive Formen des Turnens angehen.

[54] Als Außenkriterium gilt hier nicht die motorisch perfekte Darbietung der Inhalte durch die Schüler, (die real sowieso nicht erreichbar ist), sondern die Logik der Vermittlungslinien und die motorisch und kognitive Fassbarkeit der inhaltlichen Lernstruktur durch die Schüler.

Überblick über die bewegungstheoretische Leitlinie für die motorische Vermittlung im Turnen.

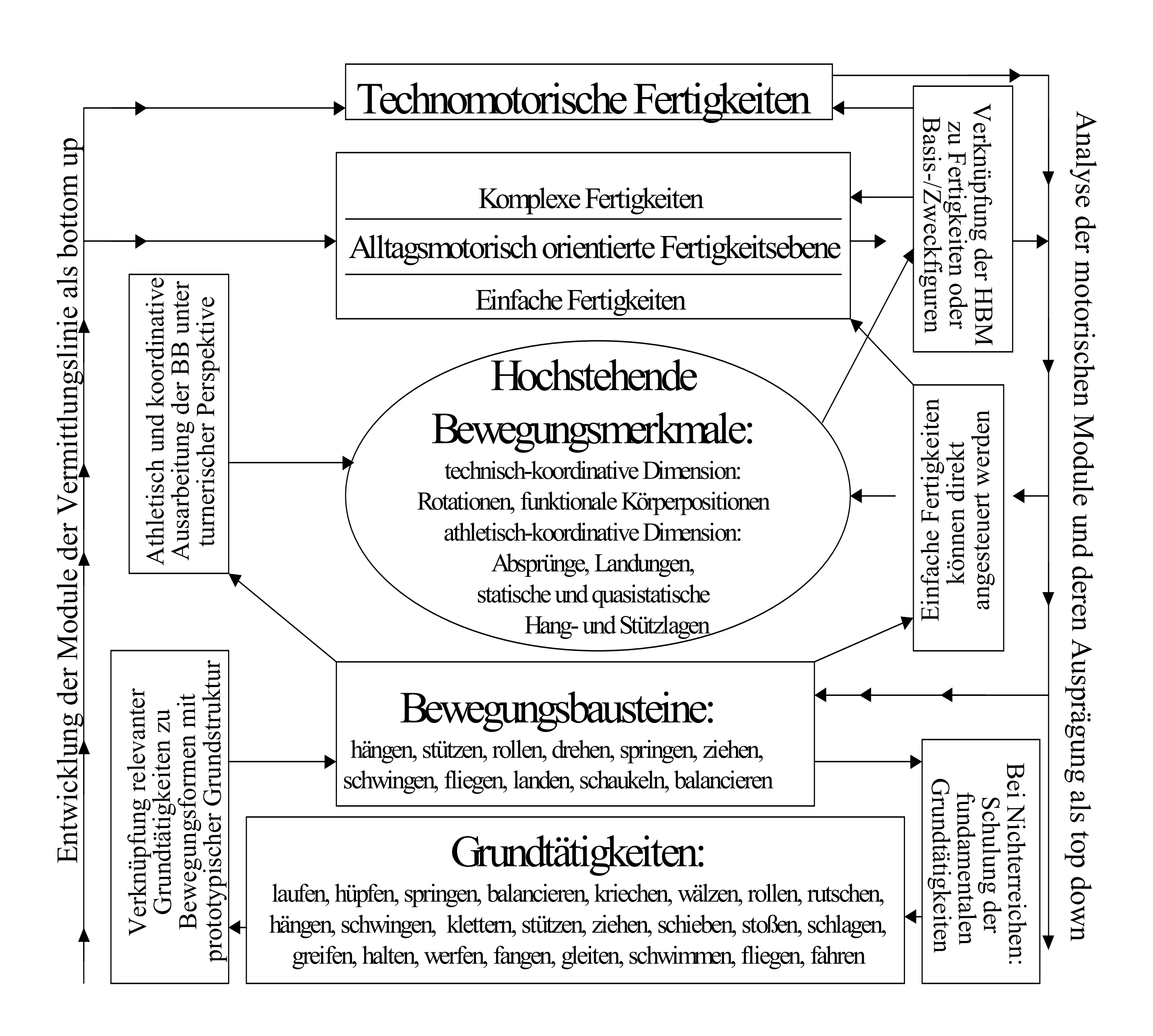


Abb. 4: Schematische Darstellung des motorischen Lernaufbaus im Turnen

6.4 FAZIT

Das Bewegungslernen normierter Techniken wird, wie aufgezeigt, in der Sportpädagogik widersprüchlich diskutiert und teilweise mit einer sehr eng gefassten Begrifflichkeit des Sportartenkonzepts verbunden. Gründe für eine Ablehnung des Lernens von >genormten< Techniken liegen dabei in der Annahme einer quasi zwingenden Abhängigkeit der technischen Ausbildung und Ausformung von speziellen Fertigkeiten, mit einer deduktiven Lehrweise und strengen Lehrerlenkung.
Die Notwendigkeit einer strengen Lenkung und deduktiven Lehrweise bei der Vermittlung technisch-akrobatischer Fertigkeiten wird zudem mit deren Komplexität und der sich daraus ergebenden, möglichen Unfallgefahr begründet. Die Assoziation, dass Bewegungsnormierung, Komplexität und Unfallgefahr automatisch eine Unterbindung der Selbständigkeit des Lernenden nach sich ziehen muss, unterschätzt die Möglichkeit und Wirksamkeit von >bildenden Dialogen<, die sich bei dieser Art von Bewegungslernen entwickeln.
Ein kurzer Blick in die >sportliche Lebenswirklichkeit< von Kindern und Jugendlichen genügt, um festzustellen, dass ein Großteil der favorisierten >neuen< Sportarten Wagnisstrukturen und klare Technikleitbilder aufweist. Möglicherweise werden sie gerade deshalb als attraktiv empfunden und zeigen auf, dass Kinder und Jugendliche durchaus in der Lage sind, selbständig mit solcherart >gefährlichen< Situationen und Technikleitbildern umzugehen.

Die Einschätzung vieler Lehrenden, nach der Kindern und Jugendlichen wenig Fähigkeiten bezüglich Gefahreneinschätzung, Abstraktionsfähigkeit und Vorstellungsfähigkeit für komplexe Bewegungsabläufe zuzutrauen sind, führt zu einer hochgradig >sichernden< Vermittlung.
Unter diesem Blickwinkel ist eine geforderte Hinwendung des Schulsports zu Trend-, Erlebnis- und Abenteuersportarten nur schwer vorstellbar. Gerade diese Sportarten verlangen von Lehrenden eine reale, tendenziell optimistische Einschätzung dieser Fähigkeiten, im Bedarfsfall aber auch nach entsprechend funktionierenden, teilweise massiv lenkenden Interventionsstrategien.
Die eigenen langjährigen Erfahrungen als Kletter-, Surf- und Mountainbikelehrer lassen vermuten, dass das vitale Engagement und die sachliche Strenge, die notwendig sind um >Trendsportarten< sachgerecht angemessen und gleichzeitig attraktiv zu unterrichten, erheblich unterschätzt werden.
Bei diesen Sportarten bleibt, auf Grund offener Umweltbedingungen und begrenzter Anwendungsmöglichkeiten technischer und personaler Sicherungsmittel, ein relativ hohes Restrisiko. Ein Minimieren dieses Restrisikos verlangt deshalb häufiger nach einem >deutlichen< Führungsstil und einer stringenten Vermittlungskonzeption während der Lernsituation, wie dies im >geschützten< Raum einer Hallensportart notwendig scheint.

Um sinnvoll unterrichten zu können, bleibt es auch hier unumgänglich, die genannten Fähigkeiten (Risikoabschätzung, Abstraktion und Bewegungsvorstellung) der Schüler weiterzuentwickeln, diese im Vermittlungsprozess zu fördern, sie einzufordern und so erzieherisch tätig zu werden. Werden diese Fähigkeiten nicht erarbeitet, bleibt die Vermittlung interessanter Bewegungstechniken auch bei Trendsportarten frühzeitig >im Sande stecken<.

Die vorhandene naive Vorstellung, Trendsportarten würden durch den >Spaß an der Sache< das unterrichtliche Tun des Lehrenden erleichtern, weil die Motivation sozusagen von alleine läuft, unterschätzt zudem die unterrichtliche >Zwangssituation< in der sich Schüler befinden. Ein Außerachtlassen dieser Zwangssituation und des sehr wechselhaften >Wesens< von >Trends< verkennt, dass Trendsportarten rasch >altern< und alltäglich werden. Im schulischen Rahmen haben Trendsportarten deshalb nur ein sehr enges Zeitfenster zur Verfügung in denen Attraktion und Neuigkeit des Bewegungsangebots lernmotivierend wirken. Spätestens mit einer dauerhaften, verpflichtenden Teilnahme wird auch hier die Normalität erreicht, in der dann die impliziten Ablehnungen von Schülern gegenüber schulischen Pflichtangeboten auftauchen.

Mithin werden auch die motorischen und psychischen Anforderungsprofile dieser Sportarten bisweilen unterschätzt. Wie in anderen Sportarten ergibt sich der motorische Genuss dieser Sportarten erst aus der zähen Auseinandersetzung mit der Materie. Anfänglich schnelle, möglicherweise leicht errungene Erfolge bleiben auf einfachste Bewegungsformen beschränkt. Weitere angestrebte Erfolge verlangen einen ebenso vitalen Einsatz der Person wie in anderen Sportarten und hängen somit von der Fähigkeitsentwicklung und dem >In-Form-Bringen< der lernenden Person ab.

In diesem Sinne ist bei dem Ruf nach dem >Trendsport< die Aussage von FEND (1984, 260) mit ins Kalkül zu ziehen, der die emanzipatorische Pädagogik dort problematisch einschätzt, „wo sie in vermeintlicher humaner Schülerorientierung Didaktik zum Konzept verabsolutiert, den Schülern nur das zuzumuten, was sie sich ohne Mühe und Beharrlichkeit aneignen können. Diese Haltung ist ebenso verfehlt wie jene, die nach der Vorstellung handelt, dass nur bittere Pillen gesundheitsfördernd sein könnten. Tendiert der emanzipatorische Didaktiker dazu, sich selbst die gesamte Verantwortung für gelingende Lernprozesse zuzuschreiben, so verlagert der konservative Lehrer alle Schuld auf den Schüler".

Wesentlicher als >trendige Animationsangebote< zu unterbreiten ist es, einen respektvollen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden zu entwickeln, der es ermöglicht, ein Thema beharrlich erarbeiten zu können. Dies ebnet den Weg damit sich Schüler und Lehrer auch in schulunterrichtlichen Situationen komplexen und >riskanten< Fertigkeiten annähern können.

Die didaktische Handlungsfähigkeit des Lehrenden darf sich aus diesen Gründen weder in der Rezeption methodischer Reihen noch in der Bereitstellung von Animationsangeboten erschöpfen, sondern muss sich als ein Expertenwissen ausweisen, welches sich im souveränen Handeln des Professionals niederschlägt. Dazu gehört, dass für die Lernspirale des Bewegungslernens, mittels reflektierter didaktisch-methodischer

Phantasie, solche Zweckformen und Zweckstrukturen zu entwickeln sind, die den individuellen Lernprozess des Schülers unterstützen.
Sowohl die verengte Auffassung, motorische Lernprozesse auf das Durchlaufen schematischer Lernreihenkonzepte zu reduzieren, als auch die Reduktion des Bewegungsangebots auf >freies Tun und nicht normierte Bewegungen<, verhindern die notwendige dialektische Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Bewegungslernens.
Turnen fordert auf Grund seines komplexen Profils diese Offenheit der didaktischen Wahrnehmung. In der Praxis sind deshalb Verhaltensänderungen des Lernenden, die während des Aneignungsprozesses vonstatten gehen, als Lernfortschritte zu registrieren und durch neue Anreize zu honorieren.
Dies ist bei >normierten< Techniken durch den Akt der Differenzbildung und Widerspruchssetzung mit den Reizen der Ausführung in Gang zu setzen. In diesem Sinne ist Techniklernen auch nicht als reiner Mechanismus der Adaptation zu begreifen, der durch vorgegebene Reiz-Reaktions-Verknüpfungen zu erreichen ist, sondern muss als ein Prozess der Bildung verstanden werden, bei der sich die lernende Person zum Objekt einer schwierigen Ausarbeitung macht.
Vermittlungslinien, die eine solcherart verstandene Bildung einleiten und aufrechterhalten wollen, müssen sowohl Lernenden und Lehrenden die Möglichkeit bieten, sich durch komplexes Denken dem Sachgegenstand soweit zu nähern, dass sie relevante Aufgaben formulieren können, die für praktische Lösungen tauglich sind.
Innerhalb der vorgestellten Konzeption stellt das Modul der hierarchisch hochstehenden Bewegungsmerkmale des Turnens eine solche Lernschaltfläche beim Erwerb >normierter< Fertigkeiten dar. Da diese Merkmale durch ihre klare Struktur und Verknüpfungsmöglichkeiten einen einfachen logischen Zugang auf turnerische Zweckfiguren erlauben, stellen sie verständliche Bewegungsformen dar die bei methodischen Konstruktionen von Lehrwegen einfach anzuwenden sind.

6.5 SKIZZIERUNG DER RAHMENBEDINGUNGEN FÜR EINE GENETISCHE VERMITTLUNGSLINIE

KASSAT (1995, 114-115) geht bei seiner Aufforderung, „Bewegungen anders zu denken", davon aus, dass „das größte Hindernis, neues Denken anzunehmen, (....) gewöhnlich lange gehegte Denkweisen (sind)".

Genau dieses Problem zeigt sich massiv in der Art und Weise der Vermittlung des Turnens in der Schule.

Die sehr eingehenden traditionsreichen bewegungstheoretischen Bearbeitungen des Turnens mit ihren strengen, rational begründeten Regelwerken, verhindern latent, wie oben skizziert, funktionale >Lebenspraxen< des Turnens in den Turnunterricht aufzunehmen.

Der geforderte gegenseitige Verweisungszusammenhang von Lebenspraxis und wissenschaftlicher Theorie, wie es RASMUSSEN (1993), JANICH (1974), aber auch schon DILTHEY und HUSSERL anmahnen, scheint hier mehr und mehr in den Hintergrund zu geraten und deshalb ohne Auswirkung auf die theoretischen und methodischen Konzepte des Turnens zu sein.

Betrachtet man die >sportliche< Turnpraxis jedoch in Analogie zur Lebenspraxis als strukturellen, funktionalen und genetischen Zusammenhang von verschiedenen Arten elementarer Fähigkeiten, so sind „diese Formen der Praxis immer aller Theorie voraus" (KRON 1999, 34).

In diesem Sinne ist für den vorgestellten Sachgegenstand festzustellen, dass die wissenschaftliche >Wirklichkeit<, aus der Vermittlungskonzeptionen erstellt werden, zumindest zu gewissen Teilen auf Erkenntnissen basiert, bei der die >Wirklichkeit< mit der >Lebenspraxis des Turnens< nicht mehr Schritt halten konnte.

Damit lassen sich manche in der Schulpraxis gemachten negativen Erfahrungen von Lehrenden mit dem Sachgegenstand Turnen erklären.

Die gemachten Erfahrungen der Lehrenden, die als notwendige Bedingung für Erkenntnis anzusehen sind, stehen hierbei sehr häufig in Widerspruch zu den durch Theorien vorgegebenen Vermittlungskonzepten. Dabei zeigt sich, je >strenger< die theoretischen Auffassungen (Theoretten) vorgeben wie Vermittlung zu sein hat, desto schwieriger wird es für die Lehrenden diese Auffassungen in ein flexibles, auf unterschiedliche Bedingungen bezogenes Vermittlungskonzept umzusetzen.

Klaffen die gemachten Alltagserfahrungen der Lehrenden und die theoretisch formulierten Unterrichtskonzepte, mit den darin antizipierten Zielsetzungen, zu weit auseinander, führt dies fälschlicherweise zum generalisierten Schluss, Turnunterricht funktioniert nicht.

Daraus ergibt sich eine immer geringer werdende Neigung, Turnen in seiner Bedeutung für das motorische Lernen zu beachten und seinem Wirkungsgrad gemäß zu behandeln. Die selbstgemachten Erfahrungen verdichten sich zu einer Alltagstheorie, die eine unvoreingenommene Überprüfung des Wirkungsgrades dieser Sportart gar nicht mehr zulässt.

Die Auffassung von TROSS, nach der möglicherweise nicht die Schüler, sondern die Lehrer „Null Bock“ auf Turnen haben könnten, findet hier eine Begründung (vgl.Kap.4.4).
Insofern hängt die Akzeptanz gerade eines neuen Vermittlungsansatzes mit davon ab, dass die prinzipiellen Interventionsstrategien und notwendigen ökologischen Bedingungen von Lernsituation des Ansatzes weit genug beschrieben sind.

6.5.1 Die Rahmenbedingungen von Interventionsstrategien beim Bewegungslernen

Der Begriff der Interventionsstrategie wird hier im Sinne von helfenden und unterstützenden Maßnahmen verstanden, die das Prinzip des „bottom-up“ der Bewegungsentwicklung unterstützen.
Um sich den Fertigkeitserwerb im Gerätturnen in diesem Wirkungsgefüge strukturell vorstellen zu können, helfen vereinfachte Kernaussagen, die sich aus verschiedenen kognitionswissenschaftlichen Theorien bilden lassen, die >Eckwerte eines Leitplans< zu skizzieren, die den Verlauf des „bottom-up“ strategisch unterstützen.
Ausgehend von dem Denkmodell, dass durch die hierarchisch hochstehenden Merkmale des Turnens Teilfiguren für komplexe Bewegungen konstruierbar sind, müssen bzw. sollten deren Lösungen als extrapolierbare Formen prinzipiell in die Zukunft weisen (vgl. BERNSTEIN 1975, 182).

Damit bestimmt entweder die sportliche Zielsetzung, oder aber in der Schule **die didaktische Reflexion** die Zielsetzung, wie **weit** diese Formen in die Zukunft weisen sollen. Die Zielsetzungen bedingen damit sehr wesentlich die Mittel und Methoden, mit denen die Lösung der Aufgabe zu erarbeiten ist.

Mit anderen Worten, je spezifischer und intensiver sich jemand mit der Idee des Turnens auseinandersetzen will, letztlich durch entsprechende Dispositionen auch besonders dazu in der Lage ist, desto vollkommener muss er diese hierarchischen Bewegungsmerkmale und deren mögliche Verknüpfungen >trainieren<.
Andererseits müssen diese Bewegungsmerkmale, gerade im Rahmen des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags eben nur soweit >erworben< werden, dass sie eine prinzipielle und sinnstiftende Annäherung an **ausgewählte** Themen des Turnens ermöglichen.

Die Leitidee des hier vertretenen Denkmodells besagt, dass die Genese der Lernvorgänge im Turnen immer gleichen Prinzipien folgt. Es ist somit für den Lernenden, bei dessen ersten Annäherungsversuchen an das Thema, gleichgültig, ob es sich um den Erwerb eines einfachen Bewegungskunststücks oder einer hochkomplexen Kunstform handelt. Er muss immer die konstituierenden Merkmale der Gestaltung/Exploration und der Präzision durchlaufen, um sein gewähltes Thema >turnen< zu können.

Vom Lehrenden erfordert dies vitales Engagement, da er sein unterrichtliches Handeln unter die durchgehende Kontrolle seiner Reflexion stellen muss. Das bedeutet, dass er seine ihm bekannten Theoriestücke als Hilfsmittel benutzen muss, um das komplexe Feld, welches sich durch seine unterrichtlichen Absichten konstituiert, umfassend reflektieren zu können. Damit entgeht er aber der Gefahr, den Überblick über das >Ganze< des Unterrichtens zu verlieren und methodischen Verkürzungen, Trends usw. zum Opfer zu fallen (vgl. SCHULZ 1996, 29 f.).

Eckwerte für einen Leitplan der Interventionen

Um die Interventionsmöglichkeiten beim Bewegungslernen etwas zu systematisieren, sind die nachfolgenden Aussagen im Sinne von Leitsätzen formuliert.

- Die Aufspaltung komplexer Systeme in handhabbare Teilfiguren eröffnet die Möglichkeit einen Sachgegenstand zu ergründen. Als handhabbar gelten solche Teilfiguren, die einen selbständigen Zugang des Lernenden zum Gegenstand erlauben und bei denen das Handlungsergebnis als Feedback rückgekoppelt ist.
- Komplexe Systemstrukturen lassen sich durch verteilte Informationsverarbeitung modellieren. Die einzelnen Verarbeitungseinheiten sollten dabei eine besondere Einfachheit aufweisen. Die interne Struktur des Gesamten muss dabei gewahrt bleiben, da sonst die positive Wechselwirkung zu anderen Verarbeitungseinheiten wegfällt.
- Die Komplexität einer Bewegung macht es notwendig, die Relationen der verschiedenen Einflussgrößen zu berücksichtigen. Die vom Lehrenden willkürlich vorgenommene notwendige Veränderung einzelner Parameter darf die >rhythmische Grundlinie< der Bewegung nicht verändern. Die rhythmische Grundlinie ist deshalb, da sie die Empfindungsqualität des Bewegens anspricht, an korrekte zeitlich-dynamisch-räumliche Relationen zu binden (vgl. SCHÖPE 1996, 75 f.; HOSSNER 1995, 17 f.).

Werden diese grundlegenden strategischen Aussagen auf die Fertigkeitsvermittlung im Turnen bezogen, so heißt dies:

- Komplexe Bewegungsabläufe des Turnens sind nur zu erfassen, wenn es gelingt, den Lernprozess so zu gestalten, dass über die Organisation des Lernfeldes die dynamisch-räumlich-zeitlichen Parameter der Bewegungen soweit erhalten bleiben, dass sich daraus die Vorstellung eines Rahmenleitbildes ergibt, welches die Originalbewegung vom Prinzip her repräsentiert.

- Für die Kontrolle turnerischer Fertigkeiten sind innerhalb der realisierbaren Bewegung einfache „Merker“ zu setzen, die eine instrumentierte Feedback – Feedforward – Information als kognitive Wenn – dann – Beziehung zulassen.
- Die Aufspaltung der Fertigkeiten darf nur soweit erfolgen, dass die Teilbewegung einen schemaartigen Bewegungsentwurf zulässt, in der die Konkretion des Schemas als Handlung sinnvoll bleibt und sich gleichzeitig als Extrapolation im Sinne einer kognitiven Abstraktion (hypothetischer Bewegungsentwurf) bezüglich der finalen Handlung verwenden lässt.

Daraus ergeben sich unterschiedliche Ebenen und Gestaltungen von generellen Lernsituationen, in denen der Lernende die spezifischen Erfahrungen sammeln muss, mit deren Hilfe er dann die Ausarbeitung einer Bewegungsfertigkeit vornehmen kann.

6.5.2 Die Rahmenbedingungen des Lernumfeldes

Die Beziehungen des Lernenden zu seinem Lerngegenstand werden wesentlich von der Gestaltung des Lernumfeldes geprägt. Eine Kritik am Turnen in der Schule befasst sich deshalb mit der Normierung und Standardisierung der Turngeräte. Die Geräte stellen sicherlich ein wesentliches gestalterisches Problem für eine ansprechende Lernsituation dar und beeinflussen so die Motivation des Schüler negativ.
Ein Blick in die >Lebenspraxis des Turnens< hilft auch hier, diese Situation aufzuhellen und den Sachverhalt der Normierung zu hinterfragen.

Kunstturnhallen zeichnen sich dadurch aus, dass eine Vielzahl von Hilfsgeräten vorhanden ist, mit denen Annäherungen an Turnelemente erleichtert werden sollen. Eine ausgiebige und selbständige Auseinandersetzung mit Turnelementen ist ohne diese Hilfsmittel meist nicht möglich.
Für den Lernprozess bedeutet dies, das Lernende erst nach entsprechendem Können an und mit diesen Hilfsgeräten an die Wettkampfgeräte selbst herangeführt werden. Bei Problemen mit eigentlich schon gekonnten Bewegungen, kommen die Hilfsgeräten erneut zum Einsatz und es wird versucht, Stagnationen im Lernprozess in dieser einfachen Objektwelt zu beheben.
Dies heißt, ein Großteil des Lernprozesses im Kunstturnen findet an bewegungsvereinfachenden und bewegungsunterstützenden Sondergeräten statt. Erst wenn das Element wettkampftauglich ist, wird auch das Wettkampfgerät benutzt.

Diesem Prinzip folgt der Turnunterricht in der Schule nur sehr eingeschränkt. Im Gegenteil, der Lernprozess von Fertigkeiten wird größtenteils absolut >geradlinig< am Wettkampfgerät absolviert. Ein Grund liegt in der Ausstattung moderner Sporthallen. Diese zeichnen sich durch eine ausgesprochene Kargheit

bezüglich methodischer Hilfsmittel und Lernmittel [55] aus. In Ermangelung an günstigen Lernmitteln fallen die interessanten Vorbereitungen der Fertigkeiten meistens ganz weg.
Damit ergibt sich die fatale Situation für den Lernenden, dass er entweder in der glücklichen Lage ist, diesem >Schnellverfahren< folgen zu können, das Element mehr oder weniger vom >Blatt wegturnt<, oder sich eben frustriert abwendet.
Lernen im Turnen wird damit auf eine >Alles-oder-Nichts-Situation< reduziert, welche der Idee des Turnens nicht entspricht und durch dieses Verfahren zusätzlich noch den Stempel einer >harten Sportart< aufgedrückt bekommt.
Dieser Tatbestand, dass den vielfach motorisch wenig geübten Schülern ein methodisch sehr schwerer Weg des Lernens von Fertigkeiten angeboten wird, verhindert, dass Schüler die Bewegungsaufgaben des Turnens als Herausforderung begreifen können. Eine durchaus mögliche und von Schülerseite immer vorhandene Akzeptanz, sich mit Themen des Turnens zu beschäftigen, wird somit durch die Art der Darbietung zugeschüttet. Interessenbildung und Leistungsbereitschaft für das Lernen von Elementen aus dieser Sportart sind mit diesem Verfahren nicht zu leisten.

In Analogie zum Schwimmunterricht müsste im Turnunterricht ein viel größeres Augenmerk auf wirkungsvolle Hilfsmittel gerichtet werden, mit denen das Lernen zu erleichtern ist.
Im Turnunterricht sind keine technisch hochwertigen Hilfsmittel notwendig, um dies zu erreichen. Einfache Mittel wie Handstandklötzchen, Reckröllchen mit Schlaufen, Softmatten, Holmenpolster, Trapezstangen, aber auch die etwas komplexeren Hilfsmittel wie Saltogurt, Longe, Bungee-Longe in Verbindung mit Groß- und Minitrampolin machen den Lernvorgang nicht nur interessant, sondern erleichtern ihn enorm.
Gerade diese Hilfsmittel fehlen in der Schule teilweise völlig, oder aber sie werden nicht oder nur ungenügend eingesetzt. Da diese einfachen, aber sehr effektiven Hilfsmittel über den Fachhandel zu beschaffen sind und zudem keine baulichen Veränderungen nach sich ziehen oder ein besonderes technisches Geschick des Lehrenden erfordern, stellen sie leicht nutzbare, effektive Medien für den Turnunterricht dar.
Als paradox muss in dieser Situation bezeichnet werden, wenn von didaktischer Seite permanent „neues attraktiveres Geräteinventar" gefordert und die traditionelle Geräteausstattung dafür verantwortlich gemacht wird, dass Turnen nicht interessant zu gestalten sei. Nicht die traditionelle Geräteausstattung ist hierfür verantwortlich, sondern der mangelnde Einsatz vorhandener technischer Mittel und Medien und

[55] Im zeitnahen historischen Rückblick ergibt sich die bittere Erkenntnis, dass die Schulturnhallen mit ihren vielfältigen Geräten wie Hangelleitern, Kletterstangen, Sprossenwänden, Gitterwänden, Klettertauen, Schaukelringen usw. der Kargheit und den eindimensionalen Bedürfnissen von regelgerechten Sportspielhallen weichen mussten. Den Bestrebungen, den Schulhof mit Geräten >aufzurüsten<, kann zwar nur zugestimmt werden, viel wichtiger allerdings wäre die Rückbesinnung auf die eigentliche Funktion von Schulturnhallen. Wenn die für Grundtätigkeiten konstruierten Geräte aus den Hallen verdrängt werden, nimmt es nicht Wunder, wenn Kinder diese nicht mehr beherrschen. Die Klagen, dass Kinder nicht mehr klettern, balancieren, stützen und hängen können, liegt nicht nur am >Computer<, sondern in der massiven Verlagerung des Sportunterrichts zum reinen >Spielunterricht<.

die fehlende konstruktive Vorstellung, wie Geräte unter dem Gesichtspunkt der Bewegungserleichterung zu kombinieren sind.
Hier macht sich das Fehlen von Wechselbeziehungen zwischen der >Wirklichkeit< des Turnens und der >Wirklichkeit< des Schulturnens besonders negativ bemerkbar. Die Objektwelt der Turnpraxis zeigt eine Vielfalt, die der Schulturnpraxis gänzlich fehlt.
Es zeigt sich, dass gerade in der >normierten< Sportart Kunstturnen mit ihrer >traditionellen Gerätewelt< eine Vielzahl von **nicht normierten** Geräten eingesetzt wird, um Turnen zu vermitteln. Die Frage, warum dieses >Prinzip einer funktionalen Geräteanpassung<, was der didaktischen Forderung nach adäquatem Medien- und Lernmitteleinsatzes entspricht, in der Schule nicht greift, lässt sich schwerlich beantworten.
Die Erhöhung der Selbständigkeit, die sich mittels dieser Hilfsmittel erreichen ließe, würden dem geforderten Verursacherprinzip beim motorischen Lernen entsprechen und dem Lernenden wesentlich mehr Chancen eröffnen, seine Bewegungskunst zu entwickeln. Das mühselige Schieben und Ziehen des Partners, selbst bei einfachsten turnerischen Bewegungen, fiele weg, und Schüler könnten Turnen attraktiv und >selbst-verursacht< erleben.
Auch hier liegt die Vermutung von TROSS (a.a.O.) nahe, dass die Lehrer, die möglicherweise selbst keinen „Bock auf Turnen“ haben, sich nicht um die einfache Maßnahme eines adäquaten Medien- und Lernmitteleinsatzes kümmern, und eine Attraktivitätssteigerung des Turnens auch nicht beabsichtigen.
Ein sicherlich gewichtiger Grund für diese einschränkende Haltung von Lehrenden sieht SCHIERZ in der von ihm beschriebenen ontologischen Wende des Sports zum Spiel (vgl. Kap.2.4).
Wenn Sport mit dem Wesen des Spiels im Sinne von KURZ (1993, 412 f.) „als spielerische Tätigkeit zur erfüllten Gegenwart“ gleichgesetzt wird, verführt diese metatheoretische Aussage dazu, die Vielfalt der Sinndimensionen des Sports diesem durchaus missverständlichen Kernsatz zu unterwerfen. Von >außen< betrachtet kann Sport durchaus den Charakter der „schönsten Nebensache der Welt“ aufweisen. Von >innen< betrachtet ist Sport aber zuvorderst eine >ernste Angelegenheit< bei der Auseinandersetzung mit sich selbst. Wie WIELAND (2000) [56] feststellt, trifft dies in genuiner Weise auch auf das Spiel zu. So entsteht für WIELAND richtiges Spielen eben erst mit der „vollen inneren Zuwendung und einem ‚Im-Eins-Werden‘ mit dem Objekt. Das bedeutet, eine „spielerische Tätigkeit“, die eine „erfüllte Gegenwart“ zum Ziel hat, erwartet zwingend eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Sachgegenstand Spiel. Oberflächlichkeit und Belanglosigkeit entsprechen nicht dem Charakter des Spiels.
Gerade die Möglichkeit einer Umdeutung der Sinndimension von „spielerischer Tätigkeit“ auch auf Belangloses, Oberflächliches, Austauschbares, muss dazu führen, dass über die >Ernsthaftigkeit des Tuns< im Sport didaktisch reflektiert wird. Die aktuelle Tendenz, „spielerische Tätigkeit“ mit „spielerischer Beliebigkeit“ gleichzusetzen, reduziert das genuine Wesen des Spiels in unzulässiger Weise. Erst die

[56] Für WIELAND hat die Ernsthaftigkeit des Tuns auch für das Spiel konstituierenden Charakter. Ohne diese Ernsthaftigkeit kann ein (gemeinsames) Spiel gar nicht entstehen. Statement in einer Diskussion über die Philosophie des Spiels mit dem Verfasser (Juni, 2000).

>Ernsthaftigkeit im Tun< vermittelt jene Glaubwürdigkeit, die Schüler dazu bringt, ihre sportliche Bewegungskultur weiterentwickeln zu wollen.

6.5.3 Die Rahmenbedingungen der Erfahrungsfelder

Aus der gemachten Analyse lassen sich grundlegende Leitlinien für die Gestaltung von schulischen Vermittlungskonzeptionen ableiten, die der didaktischen Zielsetzung entsprechen, Lernenden durch Unterricht die notwendige Sachkenntnis zukommen zu lassen, die sie dazu befähigt die Sachstruktur einer Fachdisziplin zu begreifen und deren Verständnis für unterschiedliche Bewegungskulturen erweitert.
Die vorangegangenen Analysen und Diskussionen weisen deutlich darauf hin, dass die Vermittlung des Turnens, wenn sie dem Prinzip einer >genetisch angelegten Vermittlungslinie< folgen soll, Erfahrungsfelder strukturiert anbieten muss, die es Schülern erlauben, Inhalte nachzuvollziehen und somit sinnvoll zu machen.
Ohne spezifische Erfahrungen aus dem Umgang mit der Objektwelt des Turnens und einem sinnvoll strukturierten Bewegungsangebot ist es für Lernende nicht möglich, die entsprechenden Module einer Bewegungsform in ihrem Zusammenhang zu erfassen und in eine Zielbewegung zu integrieren.
Es geht somit bei der Konzeptionierung einer >genetischen Vermittlungslinie< darum, die Eckpunkte von Erfahrungswerten zu beschreiben, die notwendig sind, um die Orientierung im Lehr-Lernprozess nicht zu verlieren.

In diesem Sinne könnte eine >genetisch Vermittlungslinie< definiert werden als:
Die absichtsvolle Schaffung miteinander verschränkter Lernsituationen, in denen die gemachten Erfahrungen als bewusste Handlungen auch in die Zukunft weisen.

Systematisch lassen sich unterschiedliche Dimensionen voneinander abhängiger und sich gegenseitig bedingender Erfahrungs- und Annäherungsfelder formulieren, die durchlaufen werden müssen, um diesen Anspruch zu erfüllen.
Dies ist nicht im Sinne eines hierarchischen Aufbaus einer linearen vertikalen Lernreihe zu verstehen, die von unten nach oben zu durchlaufen ist, sondern als Spirale zu sehen, auf der Lernbasen liegen, die der Verhaltenssicherung des Lernenden dienen. Von diesen Basen aus kann dieser neue Vorstöße in unbekannte Bewegungsdimensionen vornehmen, sich andererseits aber auch auf bekannte Basen zurückziehen wenn er sein Handlungspotential nochmals überprüfen möchte.

6.5.3.1 Eckdaten der Erfahrungsfelder

Erstes Erfahrungsfeld:

Die grundlegende Erarbeitung funktionierender Handlungspläne für das Turnen hängt, wie herausgearbeitet wurde, offensichtlich stark von Bewegungsabläufen und Erfahrungen des Individuums ab, die dieses auf explorativem Wege erarbeiten konnte. Die Lernsituation des 1. Erfahrungsfelds muss deshalb so gestaltet werden, dass sie der Forderung entspricht, dem Lernenden in der Auseinandersetzung mit den Objekten des Turnens Orientierungen und Erkenntnisse über die Wechselwirkungen und Abhängigkeiten der Geräteeigenschaften und seiner Motorik zu vermitteln.

Die >Ökologie< der Lernsituation muss demzufolge eine materiale Organisationsstruktur aufweisen, in der solche Bewegungsaufgaben vorzufinden sind, bei denen der Lernende die determinierenden räumlich - zeitlichen Verläufe und deren Abhängigkeiten und Wechselwirkungen so weit aufschlüsseln kann, dass daraus für ihn geeignete, intern zugängliche Bewegungsbausteine entstehen, die Verhaltensadaptationen für die nächsten, komplexeren Handlungspläne ermöglichen.

Mit der Veränderung und durch die Verbesserung der Nutzung von Geräten sollte sich eine verlässliche Subjekt – Objekt Beziehung ergeben, auf der eine motorische Zuwendung zu den räumlich – zeitlichen Verlaufsmustern der Bewegungen des Gerätturnens möglich wird.

Somit sind in diesem Erfahrungsfeld Bewegungsabläufe zu entwickeln, welche die hierarchisch hochstehenden Bewegungsmerkmale des Turnens vorbereiten. Dies erfüllen solche Abläufe, die, in Bezug zu den hochstehenden Bewegungsmerkmalen, einfache, leicht transferierbare räumlich - zeitliche Prototypen darstellen.

Die Lenkung bzw. die verfolgte Strategie beim Aufbau der Fertigkeiten muss einem biotischen Lernmechanismus entsprechen. Das bedeutet, die gestellten Aufgaben müssen durch ihre Anlage zu einer Verschmelzung von einfachen Programmen zu neuen komplexeren Bewegungsprogrammen führen. Mit einem entsprechenden Anspruch an die Selbstorganisation und Selbstreflexion wird die kognitive und emotionale Seite des Lernenden besonders beansprucht (vgl. HEUER 1983, 91).

Ein lediglich zielloses >Ausprobieren< und >Hantieren< von und mit Bewegungen erfüllt diese Forderung nicht.

Als praktikable methodische Formen eignen sich Hindernisturnen, Bewegungsbaustellen, partnerschaftliches Turnen, natürliches Turnen und das Freie Turnen.

Zweites Erfahrungsfeld:

Auf dem Weg in die sportive Dimension des Turnens sind die Bewegungsaufgaben dahingehend zu präzisieren, dass die „hierarchisch hochstehenden Bewegungsmerkmale des Turnens" mit einer gewissen Ausprägung auszubilden sind. Damit wird es möglich, sich mit dem Erlernen >objektivierter Artefakte< auseinander zu setzen.
Aufgrund ihres Charakters lassen sich mit der Beherrschung dieser Merkmale deutliche Reduktionen der Informationsmenge erzielen. Gleichzeitig kann dieser Informationsgehalt >universell < in verschiedenen Turnfertigkeiten eingesetzt werden.
Da im Turnen selbst relativ einfach strukturierte turnerische Fertigkeiten ständig wechselnde Körperlagen und Änderungen der Körperpositionen aufweisen, ist es notwendig, deutlich wahrnehmbare interne >Plazierungen< für Informationen zu finden. Dies ist durch klare Verknüpfungen von Bewegungsmerkmalen zu erreichen, da hier die konstruktive Bewegungsvorstellung, die Bewegungspräzision und die Bewegungssorgfalt der Lernenden geschult werden.
Diese geforderten Dimensionen sind als Elemente der Bewegungskoordination zu verstehen, welche den Lernenden in die Lage versetzen, technisch vorgegebene, „genormte" Bewegungsvorgaben willkürlich mit einer gewissen Konstanz und Qualität zu wiederholen.
Aufbauend auf den erworbenen Bewegungsabläufen des 1. Erfahrungsfelds und mit den Verknüpfungen der hochstehenden Bewegungsmerkmale werden Bewegungsformen möglich, die turnerische Teilfiguren darstellen und dem Schüler die notwendigen Erkenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, sich einer vollständigen turnerischen Fertigkeit entsprechend ihrer technischen Leitlinie zu nähern.
Praktikable methodische Formen sind hier Teillernmethode, Sequenzlernen und algorithmisierte Lernschrittfolgen. Diese Vorgehensweisen implizieren immer eine bewegungsunterstützende und bewegungssichernde Verwendung aller möglichen materialen Hilfsmittel und eine optimale Geräteanpassung an aktuell realisierbare Zweckform des Lernenden die er auf seinem Weg zur turnerischen Fertigkeit benötigt.

Drittes Erfahrungsfeld:

Mit dem Erreichen dieses Erfahrungsfeldes rückt das Erlernen des „regelkonformen" Zielelements immer mehr in den Vordergrund.
Die Gestaltung der Lernsituation muss, um diese Zielform möglich zu machen, einen Ablauf gewährleisten, bei dem die gemachten Erfahrungen zeitlich dicht aufeinanderfolgen, so dass sie interne Vergleichsmöglichkeiten zulassen. Die Rückmeldungen von Körper- und Gelenkpositionen, Muskellänge, Muskelkraft und von visuellen und akustischen Sinneseindrücken müssen die selektive Aufmerksamkeit in einer

Weise fordern, dass daraus hierarchisch geordnete Merker im Sinne von Wichtig ⇔ Unwichtig entstehen.
Der Aufbau des Systems der internen Vergleichsmöglichkeiten funktioniert dann am besten, wenn die Organisation der Lernsituation die Information stark vereinfacht. Dies geschieht, indem die Leistungserwartung entsprechend modifiziert und die emotionale Beanspruchung so ausbalanciert wird, dass sich der Lernende auf die Aufgabe konzentrieren kann und nicht primär mit seiner Eigensicherung beschäftigt ist.
Dies gewährleistet, in entsprechendem Rahmen, dass die tatsächlich auftretenden Rückmeldungen mit den als korrekt erwarteten Rückmeldungen vergleichbar werden und der Lernende aus dieser Differenz dann entsprechende Korrekturprozesse erarbeiten kann.

Da das sensomotorische System durchaus in der Lage ist, interne Vergleichsmechanismen auch ohne massive Außeninformationen durchzuführen, muss die Lernsituation die zu beachtenden Regeln für den Vergleich ermöglichen. Mit der extrinsischen Eichung des Feedback durch Lehrende oder objektive Parameter kann der Lernende dann die korrekten und bewussten Bewegungskonzeptionen für objektivierte Bewegungsabläufe ausbilden.
Eine zu starke Hervorhebung von extrinsischen Informationen in Form ständiger Korrekturmaßnahmen erbringt dabei eine zu enge Außenbindung des Lernenden an den Lehrenden und verhindert die wünschenswerte und notwendige Selbstreflexion. Diese Selbstreflexion ist aber die Grundlage einer realistischen Selbsteinschätzung und somit eine bestimmende Lernvoraussetzung für das Techniklernen. Der Entwicklung der Fähigkeit, sich komplexe Fertigkeiten vorstellen zu können, sich also hypothetische Bewegungskonstruktionen zu erarbeiten, muss dementsprechend eine wesentliche Rolle im Lernprozess zugewiesen werden.

Praktikable methodische Formen sind hier im Wesentlichen Lernschrittfolgen anhand von Technikleitbildern, mentale Bewegungsvorstellungen, Wahrnehmungstraining und die Schaffung biomechanischer Grundkenntnisse von Turnbewegungen. Gerätemodifikationen und technische Hilfskonstruktionen finden auch auf diesem Feld noch ihre sinnvolle Anwendung.

6.5.4 Exkurs: Die Bewegungsvorstellung bei komplexen Fertigkeiten

Die Entwicklung der Bewegungsvorstellung wird in der sportlichen Praxis überwiegend durch physikalisch strukturierte analytische Bewegungsbeschreibungen vorgenommen. Dies führt zu Methoden, die das bewusste Lernen auf einer mechanistisch - physikalischen Ebene überzeichnen. Verfahren von Bewegungsbeschreibung und Informationsabgabe, die strukturiert das Bewegungsempfinden ansprechen und

das aktuell nutzbare Bewegungsrepertoire für die Konstruktion von Bewegungsvorstellungen systematisch einsetzen, finden erst langsam Eingang in die Vermittlungslinien des Fertigkeitslernens.
Es verbleibt so im von Erfahrung und Können abhängigen Ermessen des Lehrenden, ob und wie er diese Möglichkeiten nutzt. Die häufig anzutreffende Fixierung auf außengeleitete, biomechanisch korrekte Parameter während der Technikansteuerung vernachlässigt die Entwicklung individualisierter aber effektiver Regulationsmaßnahmen.
Die Entwicklung einer Struktur, in der Tätigkeitsmerkmale für die Bewegungsvorstellung bildhaft einzusetzen sind, wurde von BLISCHKE (1988) vorgezeichnet. Es geht dabei nicht um die Darbietung von Reihenbildern, sondern darum, den Lernvorgang unter dem Gesichtspunkt einer prozessorientierten Informationsverarbeitung mit Bildern zu unterstützen. Gerade im Turnen könnte dies eine wesentliche Lernhilfe darstellen.
Der Begriff der Bewegungsvorstellung wird hier in eine andere Richtung gelenkt. Er beinhaltet nicht mehr nur die Präsentierung des technischen Leitbildes der Fertigkeit, sondern er schließt mit ein, dass schon Teilfertigkeiten und Verknüpfungen von Teilfertigkeiten mit aufgenommen werden können. Der Vorteil dieses Verfahrens liegt in der Möglichkeit einer frühen Überprüfung des mentalen ‚Output'.
Da der Aufbau der Bewegungsvorstellung nicht unmittelbar zugänglich ist, kommt den aktuell realisierten Bewegungen eine Kontrollfunktion für den Vorstellungsaufbau zu. Wenn der zu überprüfende Output einer korrekten Bewegungsvorstellung aber erst mit dem Erreichen des Schemas der vollständigen Fertigkeit einsetzt, sind viele Teilaktionen nicht mehr bewusstseinsfähig. Die Folge, es muss mühsam und oft recht langwierig nach der fehlerhaften Vorstellung gefahndet werden. Mit dem Verfahren, schon die korrekturfähigen konstitutiven Teilfertigkeiten als Kontrollinstanz beim Aufbau der Bewegungsvorstellung zu qualifizieren und für das Gesamtbild zu nutzen, vereinfachen sich die Korrekturmaßnahmen.
Mit der Schulung der relativ leicht aufzubauenden Bewegungsvorstellungen der Teilfertigkeiten, die noch problemlos der internen Regulations- und Ausführungskontrolle zugänglich sind, wird die Bewegungsvorstellung für die Gesamtbewegung transparenter. Dem Lehrenden als Experten kommt hier die Aufgabe zu, frühzeitig die Regelstruktur der Lernsituation zu qualifizieren, die notwendigen Fakten zu quantifizieren und sie für eine Bewegungsvorstellung des Lernenden aufzubereiten.
Die Transformation zur Gesamtbewegung ist dann von außen zumeist nicht mehr zugänglich, da die daran beteiligten Prozesse zu komplex sind, nur mit sehr aufwendigen Methoden nachvollzogen werden können und die Praxis zudem erheblich stören (vgl. dazu: ARBIB 1980/81; KALB 1984; BAUER 1984; DAUGS et al.1989 u.a.).
Im Turnen ist die psychische „Gestimmtheit" des Lernenden somit als ein Faktor anzusehen, der für den Fertigkeitserwerb von wesentlicher Bedeutung ist. Bei Bewegungsabläufen, die Unsicherheit oder Angst hervorrufen, wird in aller Regel keine korrekte Bewegungsvorstellung gebildet und die Realisierung miss-

lingt oder wird sogar gänzlich verhindert. Die Bewegungsvorstellung ist somit als ein Element der naiven Regulationsverfahren aufzufassen, die als unterstützendes Moment im Lernprozess einzusetzen ist.

Bei der Schaffung von Bewegungsvorstellungen im Gerätturnen ist folgendes zu beachten:

Man kann und vor allem will sich etwas nur vorstellen, wenn man ein Höchstmaß an Informationen zur Verfügung hat, welche einem erlauben, schlussfolgernd (Wenn - dann - Beziehung) auf dem Hintergrund des aktuellen Handlungsrepertoires in die neue Dimension hineinzudenken.

Beim explorativen Verhalten ist die Sicherheit am wichtigsten. Als sicher werden Körperpositionen, -lagen und -geschwindigkeiten definiert, die bekannt sind und beherrscht werden. Nur auf diesem Hintergrund lässt sich etwas motorisch Neues wagen.

Um Bewegungsvorstellungen auch unter „Stress und Angst“ entwickeln zu können, sind die erfahrenen Tätigkeitsmerkmale in Formen anzubieten, die im Lernprozess als Feedforward nutzbar sind. Die angebotenen Teilfiguren sollten deshalb Körperpositionen, Schwingzeiten u.ä. vermitteln, die wahrzunehmen sind und solche Empfindungen beim Lernenden hervorrufen, die in etwa den Empfindungen bei der Realbewegung entsprechen. In Verbindung mit kognitiv fassbaren, bildhaften und hantierfähigen Lernmaterialien (z.B. in Form von Legebildern, Turnfiguren etc.) wird die Handlung so vorstellbar.
Die formalisierten Teilbewegungen gewährleisten dann, im Sinne von Prototypen, einen logischen und kinästhetischen Transfer in Richtung Zielelement (vgl. hierzu LEE 1988). Für die unterrichtlichen Rahmenbedingungen gilt, sie sind so zu gestalten, dass in diesem Stadium eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit bei der Realisierung der direkt antizipierten Form besteht.
Aus den gemachten Aussagen ergeben sich Bedingungen, wie die grundsätzliche Richtung der methodischen Vermittlung aussehen könnte.

6.5.5 Die Rahmenbedingungen der motorischen Annäherungsfelder

Die Anzahl der möglichen Wiederholungen hat ohne Zweifel großen Einfluss auf die individuelle Lerngeschwindigkeit des Lernenden. Damit wird nochmals unterstrichen, dass die ständige Verfügbarkeit von adäquaten Lernsituationen und die selbständige Nutzung des Lernarrangements wesentlich für die erfolgreiche motorische Annäherung an eine Fertigkeit sind. Wegen der vermeintlichen Gefährlichkeit des Turnens werden die Freiheitsgrade des Tuns in dieser Richtung allerdings meist drastisch eingeschränkt.
Im äußersten Fall wird der Lehrer auf einer persönlichen Absicherung der Situation bestehen, womit eine Organisationsform vorbestimmt wird, in der die Schüler >warten müssen< bis sie ihren Versuch unter-

nehmen dürfen. Bei diesem Verfahren lassen sich natürlich weder reale Lernfortschritte erzielen, noch kann der Schüler zum selbständigen Lernen angeleitet werden. Eine derartige Unterrichtspraxis ist wenig attraktiv und kann kein Interesse am angebotenen Sachgegenstand entwickeln.
Die methodische Variante des Stellens von Zusatzaufgaben, die bei dem Problem des >Wartens< Abhilfe schaffen sollen, ist unter dem Aspekt des selbständigen Lernens und der Interessenbildung genauer zu betrachten.
Solange die Organisationsform ‚Zusatzaufgabe' lediglich das Ziel hat, eine Verteilung von Schülern auf mehrere Stationen zu erreichen, die aber mit dem eigentlichen Fertigkeitserwerb nur peripher oder auch gar nichts zu tun haben, subsumiert diese Form ebenfalls unter die Formen des >Wartens<. Solche Zusatzaufgaben verbessern die Beziehung zwischen der lernenden Person und dem Lerngegenstand nicht, da sie kein sachgegenständliches Handeln notwendig machen und somit auch kein differenziertes Wissen über eine mögliche Lösung der Aufgabe vermitteln.
Unter dem didaktischen Gesichtspunkt der >Lösung einer definierten Bewegungsaufgabe<, wie dies in der Präzisionslinie gefordert wird, weist dieses Verfahren keine entsprechende Wirkung auf und verhindert sogar die Konzentration auf den Lerngegenstand. Da, wie schon HERBART (1818; 1965, 97) forderte, „das Lernen (....) dazu dienen (soll), dass Interesse aus ihm entstehe“, sind derartige Zusatzaufgaben kaum als methodisch sinnvolle Maßnahmen unter dem Aspekt der Entwicklung eines teilnehmenden Interesses zu bezeichnen. Um teilnehmendes Interesse zu entwickeln, müssen Schüler mit dem Lerngegenstand konfrontiert bleiben und immer wieder in ähnliche Entscheidungs- und Konfliktsituationen gebracht werden, damit sie lernen, darüber zu urteilen (vgl. RUEP 1990, 84). Erst wer mit dem dargebotenen Gegenstand oder Inhalt zum wiederholten Mal konfrontiert worden ist, kann Interesse daran entwickeln (ebd., 86).
Der hinsichtlich der Aufgabenstellung methodisch folgerichtige und unterrichtstechnologisch durchführbare Schritt im Lernprozess führt wiederum über die entsprechenden Teilfiguren einer Bewegung. Mit ihren die Bewegungslogik der Zielbewegung unterstützenden Funktionen und ihren größtenteils selbständigen und selbstverantwortlichen oder aber in Teams zu bewältigenden Ausführungsgestalten ermöglichen sie eine intensive Auseinandersetzung mit einem Thema.

Mit der systematischen Vorgehensweise einer „spiralförmigen Ansteuerung“ der Fertigkeit ist es im Turnen problemlos möglich, ein Thema so aufzubereiten, dass jede neue Erfahrung und neues Können, wiederum neue Erwartungen erschließen, woraus wiederum neue Quellen der Erfahrung und des Könnens erschlossen werden.

Grundtätig-keiten	**Bewegungs-bausteine**	**Basis/ Zweck-figuren** **(hochstehende Bewe-gungsmerkmale)**	**Fertigkeitsebene (Alltagsmotorik)**	**Fertigkeitsebene (Technomotorik)**
Purzeln	Abrollen und auf-stehen	Rückenschaukel in Schiffchenposition, mit aufstehen	Kleine Rolle vor-wärts	Sprungrolle
Stützen	Erhöhte Stützlagen einnehmen; z.B. Schubkarren, abrollen	Handstandlage in Schiffchenposi-tion fixieren, z.B. an der Sprossen-wand, abrollen	Rolle vorwärts, mit gestreckten Beinen beim Übergang von der Stütz- zur Roll-phase	Sprungrolle mit gestrecktem Körper
Beidbeiniges Hüp-fen	Beidbeiniges Hüp-fen mit geringer Amortisationsphase	Reaktives beidbei-niges Springen	Kleine Sprungrolle	Sprungrolle mit Längsachsen-drehungen
Aus der Verknüpfung der individuell erreichbaren Module und deren Ausprägung ergibt sich die erreich-bare Turnfigur. Anhand des Schemas lassen sich so auch für den Lernenden die notwendigen Arbeits-schritte ablesen, die er für eine Verbesserung der Turnfigur durchführen muss.				

Abb. 5: Schematische Darstellung der skizzierten motorischen Annäherungslinie

6.5.5.1 Die Eckdaten der methodischen Planung

Die vorgenommene Analyse zeigt, dass die Ansteuerung turnerischer Fertigkeiten über einen längeren Zeitraum als >bottom-up< erfolgen muss. Damit wird auf Seiten des Lehrenden ein planvolles, dialogisches und systematisches Vorgehen gefordert.
‚Planvoll' bezieht sich dabei nicht auf die Planung einer einzelnen oder auf den Ablauf mehrerer aufeinanderfolgender Stunden, sondern auf die Planung eines >Themas< im Gerätturnen. Die übergeordneten Themen des Gerätturnen ergeben sich aus der Verknüpfung von Grundtätigkeiten und deren Modifizierung im Hinblick auf die Objektwelt des Turnens. So ergibt sich aus der Verknüpfung und Einbindung der Grundtätigkeiten: laufen – springen – stützen – fliegen in eine entsprechend gestaltete Objektwelt ein thematischer Zugang zu den Stützsprüngen. Die Anpassung der Grundtätigkeiten an die Bedingungen der Objektwelt entwickelt diese weiter zu Bewegungsbausteinen. Mit diesen kann den Bedingungen der Objektwelt entsprochen werden. In Fragen gefasst kann dies heißen:

Grundtätigkeiten	Modifizierung im Hinblick auf die Objektwelt	Verknüpfung zu Bewegungsbausteinen	hochstehende Bewegungsmerkmale
Laufen	Wie schnell darf ich laufen, damit ich noch beidbeinig abspringen kann?	Laufen - Springen	Funktionale Körperposition für Stützreaktionen
Springen	In welcher Körperposition kann ich optimal beidbeinig abspringen?	Springen - Stützen	Reaktives Springen, Funktionale Körperposition für Stützreaktion
Stützen	In welcher Stützlage kann ich mein Gewicht gut halten?	Stützen - Fliegen	Optimale Stützlage für Impulsübertragung
Fliegen	Wann ist kopfüber? Was ist kopfüber?	Fliegen - Landen	Funktionale Körperposition, orientierte Körperlage

Abb. 6: Schematische Darstellung einer bottom-up Linie eines Themas bis zu den Bewegungsmerkmalen

Das Thema muss in seiner Gesamtheit im Dialog mit den Lernenden formuliert werden. Der systematische Aufbau des Sachgegenstands kann entsprechend den oben genannten Eckwerten dann so konzipiert werden, dass genügend interessante und lösbare Teilfiguren anzubieten sind, mit denen ein positives Lernklima erzeugt werden kann.

Eine durchgängige, ganz allgemeine Problematik der Schulsportpraxis zeigt sich in dem unsystematischen Aneinanderreihen von sportmotorischen Fertigkeiten und der oftmals überraschenden Spontaneität bei Inhaltsentscheidungen.
Trotz der allgemein bekannten Tatsache, dass Lernen nur dann funktioniert, wenn mit einer gewissen Ausdauer an einem Thema verweilt und auch geübt wird, verfahren Erzieher im Sportunterricht häufig nach einem >antipädagogischen< Verfahren. So wird von Schülern am meisten die Unvorhersehbarkeit des Unterrichtsstoffes im Sportunterricht beklagt. MARTIN (1972, 201) dokumentiert Schüleraussagen, die auch heute noch aktuell beschreiben, wie die getroffenen Entscheidungen von Schülerseite aus gesehen werden. „Man kommt in den Unterricht, ohne zu wissen was anliegt“. „Man meint es wird geturnt, und zieht sich danach an. Plötzlich heißt es: „Alles raus zum Spielen“, weil sich der Sportlehrer wieder von einigen hat umstimmen lassen“. Immer wird etwas anderes gemacht, ohne dass „eine Sache zu Ende geführt wird“. Die Schüleraussagen deuten massiv darauf hin, dass längerfristige, stimmige Unterrichts- und Übungsprogramme nicht geplant werden und der Schüler somit auch nicht in die Lage versetzt wird, das Ziel und noch viel weniger die Etappen zum Ziel hin nachvollziehen zu können.
Damit wird Unterricht zum Spielball partikularer Interessen und positive Lerneffekte wie Bewegungstransfer, Entwicklung von Sachkenntnis, motorische Lernfortschritte, Entwicklung von Teamfähigkeit etc. sind nicht oder nur sehr begrenzt möglich.
Die Schüler beginnen nicht nur motorisch, sondern auch emotional immer wieder von vorn. Sie sind entsprechend frustriert und verlieren notgedrungen die Lust am Lernen im Sportunterricht.
Um diesem Problem entgegenzuwirken, müssen Inhalte genetisch, d.h., im Sinne der Genese der Bewegung entwickelt werden. Das bedeutet, für den Lernenden müssen motorische Vollzugsgestalten angeboten werden, die ihm eine gewisse Zeit abnötigen, bis er sie für sich erschließen kann. Diese Zeit muss ihm zur Verfügung gestellt werden. Die Beherrschung dieser motorischen Gestalten muss es ihm ermöglichen, prinzipiell weiter in die motorische Struktur der angebotenen Sportart einzudringen. Die Bewegungsform darf nicht in einer ‚Sackgasse‘ enden.
Damit muss sich die Planung des Sportunterrichts den Prinzipien des motorischen Lernens unterordnen. Ein Lehrverhalten, das wesentlichen Kriterien des motorischen Lernens zuwiderläuft, wie es in der Praxis des Sportunterrichts oft der Fall ist, weckt weder Interesse am Sachgegenstand, noch erzieht es zu sportlich sorgsamem Handeln.
Eine weitere systemimmanente lernabträgliche Organisationsstruktur muss in der traditionellen, immer noch geforderten und gelehrten Dreiteilung einer Unterrichtsstunde in Auftakt, Hauptteil, Ausklang gesehen werden. In der Praxis führt diese Aufteilung zwingenderweise nur noch zum >Probieren< von motorischen ‚Lernhäppchen‘.

Wenn von einer Unterrichtseinheit von 45-Minuten, bedingt durch notwendige organisatorische Maßnahmen (Umziehen, Geräteaufbau usw.) sowie durch Auftakt und Ausklang, nur maximal 20 Minuten für den eigentlichen Lernteil des Unterrichts übrigbleiben, kann keine Lernhaltung entwickelt werden.
Darunter zu leiden haben alle Sportarten mit motorisch komplexen Fertigkeitsstrukturen und/oder komplexen technisch-taktischen Anforderungen. Hier ist eine längere Zeit der Auseinandersetzung notwendig, um sich dem Problem überhaupt annähern zu können. Wenn die Sportart, wie im Turnen der Fall, noch eine gewisse Wagnisstruktur aufweist, ist Zeit schon deshalb zwingend erforderlich, um keine gefährlichen Situationen zu provozieren.

Vermittlungskonzeptionen, die Lernen in den Mittelpunkt ihres didaktischen Auftrags stellen, müssen sich von dieser Auffassung lösen und andere >Stundenbilder< favorisieren. Die methodische Planung muss deshalb auch die Randbedingungen erfassen und sie so verändern, dass sie einen lernunterstützenden Charakter bekommen.
Ein Schritt in diese Richtung führt zunächst über die Analyse relevanter Zielelemente. Die vorgeschlagenen Elemente des Turnens in den Lehrplänen sind zunächst traditionell bestimmt und folgen dem Grundsatz vom Leichten zum Schweren. Dabei werden den älteren Schülern und Schülerinnen die >schwereren< Elemente angeboten. Allein eine naive Beobachtung von jugendlichen und heranwachsenden Schülern und Schülerinnen zeigt eine geringere Anstrengungsbereitschaft und ein Abflachen des motorischen Interesses, im Vergleich zu den jüngeren Schülern. Während bei anderen Sportarten die reale Leistung durch entsprechendes Wachstum und Reifung sich quasi von alleine verbessert, ist dies im Turnen nicht der Fall. Da im Turnen der Körper Medium und Objekt ist, gereichen Wachstum und Reifung nicht zwangsläufig zur Leistungsverbesserung, sondern erbringen oft Rückschritte. Der Strukturaufbau des Lehrplans missachtet diese Tatsache und setzt nach wie vor auf die Tragfähigkeit des Prinzips ‚vom Leichten zum Schweren'.
Für die Entwicklung eines stimmigen Vermittlungskonzeptes ist es nicht notwendig, Inhalte nach der problematischen Einordnung von "Leicht" und "Schwer" zu sortieren. Es ist vielmehr von Nöten, mögliche und realisierbare **Themen** der Sportart herauszufinden und für die unterschiedlichen Zielgruppen adäquat aufzubereiten. Die **Grundthemen** des Turnens ergeben sich aus der logischen Verknüpfung der verschiedenen hochstehenden Bewegungsmerkmale (vgl. Kap. 6.3.3).
Aus den didaktisch gesehen übergeordneten Themen wie z.B. Absprung und Rotation lassen sich dann Zielelemente oder zumindest attraktive Inhalte aussortieren. Diese sollten folgende strukturelle Merkmale aufweisen:

- Das Element / der Inhalt sollte so strukturiert sein, dass der Aufbau einer spannenden Vermittlungslinie möglich ist. (Gerätekombination, Bewegungsattraktion, Präsentation).

- Das Element / der Inhalt muss komplex genug sein, dass es/er mit genügend Lernschleifen zu unterlegen ist. Es muss >binnen-differenzierbare< Teilfiguren beinhalten.
- Das Element / der Inhalt muss eine gewisse Relevanz bezüglich der Lernsystematik der Sportart aufweisen.

Anhand dieser strukturellen Merkmale sind Inhalte und Elemente zu erfassen, die eine bestimmte Bandbreite besitzen, um Schülerinteresse zu wecken. Das grundlegende Thema ist dann in einen zeitlich realistischen Rahmen mit verschiedenen fortschreitenden Etappenzielen zu stellen. Dieser gesamte Vorgang lässt sich, fast zwangsläufig, nur im Dialog mit den Schülern aufarbeiten. Indem das grundständige Thema formuliert wird, sind die Etappenziele der Inhalte konzipierbar und die >Idee< des Zielelements kann ganz anschaulich herausgestellt werden. Somit wird der Weg und die Absicht des Tuns für den Schüler klar, und er kann die Unterrichtsplanung nachvollziehen.
Ein so angelegter Lernprozess kann in diesem Verständnis als bildend bezeichnet werden, da die lernende Person sich darüber bewusst wird, dass sie nicht zwangsläufig das Ergebnis willkürlicher Einflüsse ist, die auf sie einwirken. Im Gegenteil, in einem derartig angelegten Vermittlungskonzept wird der Schüler dazu **erzogen,** von seinem >Prüfungsrecht als unverwechselbare Person< **reflektierenden** Gebrauch zu machen. Er muss nicht in der passiven Rolle des >Konsumenten< verharren und vom Lehrenden alles unbesehen übernehmen, sondern er kann die wesentlichen Inhalte **wahrnehmen, analysieren** und sie für seine individuelle Lernstruktur **lerngünstig** aufbereiten (vgl. SCHULZ 1996, 44 f.).
In einem weiten Verständnis weist diese Vermittlungskonzeption deutlich projektähnlichen Charakter auf, da die komplexen Handlungen nur im Zusammenwirken von Denken und Wirken/ Tun erreichbar sind.
Die **legitimen** subjektiven Interessen können hier durchaus zu reflektierten individuellen Modifikationen der Lernschrittfolgen führen. Mit der Möglichkeit z.B. durch die Entwicklung eigener praktikabler Teilfiguren im Sinne einer ‚individuellen Passung' kann ein **zielgerichtetes** Eingreifen in das Umfeld erfolgen, womit das Lernen an der **Logik** des Sachgegenstands angeregt wird. Mit der gemeinsamen Planung und Zielsetzung wird vom Schüler Selbst- und Mitverantwortung eingefordert und er wird zur Teamfähigkeit erzogen.
Da die Zielsetzungen innerhalb eines Themas durchaus verschiedene Richtungen erlauben, kann ein und dasselbe Element für unterschiedliche Kontexte aufbereitet werden. So kann die Erarbeitung des Elements unter dem Gesichtspunkt zirzensisch darzubietender Kunststücke erfolgen, die auch einer interessierten Öffentlichkeit vorgestellt werden sollen. Die Erarbeitung kann aber auch auf die Ansteuerung eines turnerischen >Werkstücks< gelenkt werden, welches z.B. nur mittels einer >arbeitsteiligen< Teamarbeit realisiert werden kann.

Eine derartige Konzeption verlangt eine langfristige Anordnung von >Lernelementen< im Sinne einer >methodischen Großform<. Damit lassen sich logischerweise weit weniger Themen bzw. Elemente im Unterricht erarbeiten als dies mit methodischen Reihen möglich scheint. Wie die gängige Praxis aber zeigt, beherrschen Schüler trotz dieser Vorgehensweise nur wenig Elemente.
Es ist deshalb zu fragen, ob es nicht von Vorteile wäre eine zielgerichtete Beschränkung der turnerischen Inhalte auf solche Formen vorzunehmen, die Neugierde und damit das Lernen und Interesse von Schülern positiv beeinflussen.
Bei der üblichen Vorgehensweise der Vermittlung von Fertigkeiten über methodische Reihen wird das Wissen durch den Lehrer stark vorgeordnet und kann vom Lernenden kaum mehr regelhaft hinterfragt werden. Damit werden Neugierde und Interesse am Erkunden des Sachgegenstandes stark gedämpft.

6.5.5.2 Skizze eines praktischen Beispiels

Wie in den Kapiteln zuvor ausführlich beschrieben, müssen bei der Erstellung einer bottom-up Vermittlungsleitlinie alle prinzipiell an der Zielform beteiligten Bewegungsformen beachtet und im Zusammenhang gesehen werden. Zum besseren Verständnis des folgenden praktischen Beispiels sei nochmals kurz rekapituliert:

- Mit der Annahme, dass die Vermittlung von sportlichen Fertigkeiten auf den motorischen Grunderfahrungen des Kindes aufbaut, die im Alltag erworben worden sind, ist weitläufig nach den Grundtätigkeiten zu fahnden, die als Ausgangspunkt der Zielbewegung zu erkennen sind.
- Um diese relevanten Grundtätigkeiten für die perspektivische Zielfertigkeit verwenden zu können, müssen sie so weit ausgearbeitet werden, dass sie eine fundamentale Ausprägung und Stabilität aufweisen. Diese Ausarbeitung der relevanten Grundtätigkeiten transformiert diese zu grundlegenden Bewegungsbausteinen der nächst möglichen Zweck-/Übungsform. Durch die Möglichkeit, die Bewegungsbausteine so zu verknüpfen, dass sie sowohl den Anforderungen der aktuellen Zweck-/Übungsform wie auch den Fähigkeiten des Einzelnen entsprechen, sind diese Formen, auch in diesem frühen Kontext, als sinnvoll begründete Handlungen zu begreifen.
- Mit der nachfolgenden Anforderung, die Bewegungsbausteine spezifischer der sportiven Sicht des Turnens zu unterstellen und sie einer dementsprechenden energetischen und räumlichen Präzision zu unterziehen, transformieren diese Verknüpfungen zu Bewegungsformen, die sich als hierarchisch hochstehende Bewegungsmerkmale des Turnens herauskristallisieren.
- Aus den Verknüpfungen dieser Bewegungsmerkmale lassen sich dann >turnerische< Teilfiguren konstruieren, die bei entsprechendem Zusammenfügen zu einem Ganzen zur turnerischen Fertigkeit führen.

Die nachfolgend skizzierte Linie für ein praktisches Beispiel soll, unter der Perspektive der Umrissplanung für die >genetische< Entwicklung eines turnerischen Elements, diese Gedanken nochmals verdeutlichen. Als Beispiel wurde der Handstützüberschlag gewählt.
Die Beschreibungen sind nicht unter dem Gesichtspunkt von Stundenverläufen zu sehen.

Um den Rahmenbedingungen der hier vorgeschlagenen Vermittlungskonzeption zu entsprechen, muss der Handstützüberschlag (HSTÜ) einer Analyse im Sinne eines >top-down< unterworfen werden. Es geht, wie schon beschrieben, nicht um eine technische Fertigkeitsbeschreibung, sondern um das naive Erfassen der grundlegenden Aufgabenstruktur der Bewegung.
Unter dieser Perspektive lässt sich die Fertigkeit auf folgendes Problem reduzieren:

- Das Bewegungskunststück des HSTÜ besteht darin, von den Füßen auf die Hände zu springen und von diesen wieder auf die Füße zu >fliegen<. Die Bewegung zeigt dabei eine Rotation vorwärts.

Diese naive Erfassung erwartet, dass eine erste Annäherung an die Lösung des Problems bei einer fundamentalen Verfügung über die Grundtätigkeiten Stützen, Drehen und einer Grundform der Rückenbrücke möglich ist.
Für den Lehrenden stellt sich daher das logistische Problem, diese Grundtätigkeiten in Vollzugsformen zu kleiden, die in der Auseinandersetzung mit einer entsprechenden materialen Organisationsstruktur den Lernenden die entsprechenden Bewegungsbausteine entwerfen lassen, die weitere Adaptationen zulassen (vgl. S. 102 f.).
Der zu entwerfende Bewegungsparcours, die Bewegungsbaustelle oder der Gerätegarten muss dementsprechend die Entwicklung von Handstützlagen, Rollen und Drehen für die Entwicklung von Rotationen um die Körperbreitenachse und die kindliche Rückenbrücke für die Entwicklung einer funktionalen Körperposition einfordern und in einer gewissen Güte ausformen.
Als praktische Aufgaben sind dabei für die Stützlagen:

- alle Formen des Stützens möglich, sei es partnerschaftliches Schubkarrenfahren, Vierfüßlergang, Froschhüpfer über Mattengraben, Stützlaufen im Kniehang am Reck usw. .

Für die Entwicklung der Rotationsfähigkeit sind Formen wie:

- Rollbewegungen auf schiefen Ebenen, Hüftabschwünge am Reck, Kniehangschwingen an Reck, Ringen und Trapez usw. und alle Umschwungformen möglich.

Für die Entwicklung der Körperposition dienen Formen des:

- Spinnengangs in allen Varianten, auch über unterschiedliche Balancierstationen z.B. am Barren, in Kastengassen etc. und der Transport verschiedener Gegenstände in diesen Formen.

Da eine motorische Verbesserung dieser Formen beabsichtigt ist, sind die Aufgaben zunächst unter Präzisionsgesichtspunkten zu formulieren. Erst mit der Stabilisierung des Bewegungsvollzuges kann die Aufgabenstruktur dahin verändert werden, dass auch Wettkampfformen zum Tragen kommen. Dabei sollte aber der Wettkampfcharakter die Bewegungsgenauigkeit unterstützen und nicht zu ‚schlampiger' Ausführung verleiten. Die Geräteorganisation muss unter dem didaktischen Gesichtspunkt erfolgen, die Objekt – Umwelt – Relation im Hinblick auf die angestrebte zukünftige Bewegungsform zu verbessern.

Die nächste Annäherung stellt die Erstellung einfacher, transferierbarer räumlich-zeitlicher Prototypen des Überschlages in den Vordergrund. Dies geschieht durch die Verknüpfung der erlernten Formen in leicht zu identifizierende und selbständig zu realisierende Bausteine des >Überschlagens<. Es entstehen so aus einfachen Programmen über die Selbstorganisation und Selbstreflexion des Tuns neue komplexere Einheiten.

In den praktischen Aufgaben sind folgende wahrnehmbare Stützlagen, Rotationsformen und Körperpositionen zu Bewegungsbausteinen zu verknüpfen:

- Aus verschiedenen Stützformen wie Bankstellung, Kniestand, Schräghandstand an der Wand etc. Überrollen in eine sich streckende Rückenlage oder weiter bis zu geringen Körperkrümmungen (Rückenbrücke) rückwärts. Die Endposition des Körpers kann dabei problemlos durch Akrorollen,[57] Mattenrollen oder entsprechend gestalteter Gerätekombinationen gesichert werden.
- Als vertrauensbildende und zugleich spannende Aufgaben lassen sich Teilrotationen anbieten wie: gestrecktes Umfallen eines Partners von einem Kasten in eine Fängergasse hinein. Eine weitere Möglichkeit, bei der die Rotationsgeschwindigkeit variiert werden kann, ist der >rotierende Fisch<. Hierbei liegt ein Partner in gestreckter Körperposition auf den Armen einer Werfergruppe, hält sich an der tiefgestellten Reckstange fest und wird von der Werfergruppe auf die andere Seite zu der Fängergruppe geworfen. Des Weiteren sind alle Formen des gestreckten >Umfallens< tauglich, um Teilrotationen erfahren zu können.

Mit der Verknüpfung dieser Formen lassen sich die grundlegenden prototypischen Formen des Überschlags konstruieren. Diese können sein:

- In Bauchlage auf einer Mattenrolle liegen, die Hände stützen auf dem Boden. Aus dieser Körperposition werden die Beine aktiv bis zum Handstand geschwungen. Danach erfolgt ein gestrecktes Überfallen in die Rückenlage. Diese Form kann an unterschiedlichen Geräten und Gerätekombination durchgeführt werden. Es eignen sich die Kombination Reck – Pferd, der Stufenbarren, Pezzybälle, Matten- und Akrorollen. Diese Kombinationen erlauben es teilweise auch, sie im Sinne eines >Rebounders<

[57] Die Akrorolle ist eine Schaumstoffrolle, die z.B. über Reckstange, Barrenholm u.ä. gestülpt werden kann. Damit können besonders ‚schwierige' Körperpositionen verdeutlicht und gefahrlos realisiert werden.

zu verwenden, also ein mehrfaches Hin- und Herschwingen zu ermöglichen. Wesentlich bleibt aber, dass damit die Endposition des HSTÜ erfühlt werden kann.

- Bei entsprechender Ausführung und entsprechender Gerätemodifikation können diese Formen, in Verknüpfung mit einer aktiven Körperkrümmung, bis zum Stand geturnt werden.

Die einfachen energetischen und räumlichen Verhältnisse dieser Prototypen können vom Lernenden überschaut werden und lassen sich, entsprechend seinen Bedürfnissen, auch rasch und unproblematisch modifizieren.
Eine geschickte Anordnung von verschiedenen Geräten und Gerätekombinationen ermöglicht, bei gleicher Aufgabenstellung, eine sehr gute >Binnendifferenzierung<. Damit ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gewährleistet, da im Prinzip eine zentrale Teilfigur des Überschlages immer wieder wiederholt wird. Mit der Realisierung dieser Teilfigur unter unterschiedlichen energetischen Bedingungen baut sich rasch eine gute Bewegungsvorstellung für deren Grundstruktur auf. Die sensorischen Effekte der Bewegung als Feedback und die mentale Vorwegnahme einer erneuten Verhaltensausführung im Sinne eines Feedforward sind hier in einer funktionalen Einheit von Wahrnehmung und Verhalten verschmolzen.

Die nächste Annäherung an den HSTÜ erfordert nun eine weitere Präzisionsleitung bei der Lösung von Bewegungsaufgaben. Es geht darum, bei der Wiederholung einer vorgegebenen Bewegungsform, eine gewisse willkürlich abrufbare Konstanz und Qualität zu erreichen. Dazu muss die Bewegungsvorstellung der Grundstruktur zu einer konstruktiven Bewegungsvorstellung weiterentwickelt werden. Dies geschieht über die Schulung der selektiven Wahrnehmung der Bewegungsmerkmale, der Körperpositionen und der statischen und quasistatischen Stützlagen. Damit wird es möglich die erworbenen Teilfiguren auf stärker definierte Parameter festzulegen und sie vergleichbar und korrekturfähiger zu machen.

Als praktische Aufgaben, die z.T. Hilfeleistung benötigen, bieten sich an:

- Ein statisches >Handstandprogramm<. Hier sollen unterschiedliche Handstandlagen erfahren werden, wie z.B.: Kopfstand, Auflaufen zum Handstand an der Wand (bäuchlings); Auflaufen an der Sprossenwand bis zu definierten Höhen (wobei die Augen zugemacht werden können, um die Körperwahrnehmung zu verbessern); bei Erreichen der definierten Höhe verschiedene Körperpositionen einnehmen (z.B. die Hüfte rechtwinklig beugen, dabei den Arm-Rumpfwinkel offen halten), aber auch den Arm-Rumpfwinkel in verschiedenen Arbeitswinkeln fixieren lernen.
- Ein quasi-statisches >Handstandprogramm<. Hier werden „Handstände" auf unterschiedlichen Unterlagen und in verschiedenen Körperlagen erfahren. Beispiele: >Schräghandstandrutschen< auf Teppichfliesen, >Handstandwippen< auf dem Minitrampolin, Handstützspringen, Handstandlaufen, Ge-

wichtsverlagerungen im Handstand, Handstände auf Handstandklötzchen, auf der tiefen Reckstange usw.

- Für die Körperposition: Sich in der Rücken- und Bauchlage anheben lassen, Körpersprünge in Bauch- und Rückenlage auf dem Trampolin, auf Kästen (mit unterschiedlichen Höhen) stehend in den Handstand schwingen und in definierten Körperpositionen überfallen lassen, Handstandtragen bis zum Stand usw.

Durch die Präzisierung der Bewegungsmerkmale wird es möglich, diese zur ersten Zielfigur zu verknüpfen. Für den Lernenden ist es durch diese Ausarbeitung möglich, die Wechselwirkung zwischen den Zweckformen und der finalen Figur zu erkennen. Er kann somit immer wieder zu der Zweckform zurückkehren, mit der er sich erneut der finalen Form annähern kann.

Der hier konzipierte Zugang zielt zunächst auf die Zielfigur der gehechteten Überschlagformen. Hierfür sprechen folgende Gründe:

- der nicht zu vernachlässigenden Vorteil, dass das Bewegungsleitbild dieser Zielformen den erworbenen Teilfiguren sehr ähnlich bleibt,
- der Vorteil, dass zumindest zwei Zielformen möglich sind, und zwar Kopfüberschlag und Hechtüberschlag. Diese zeichnen sich durch dieselben Aktionen aus. So unterscheidet sich der Hecht- vom Kopfüberschlag hauptsächlich dadurch, dass die Unterstützungsfläche kleiner wird und präziser getroffen werden muss. Dafür verbessert sich aber die potentielle Lage deutlich.
- der Vorteil, dass das Minitrampolin und auch das Trampolin ideal zur Bewegungsunterstützung eingesetzt werden können, was einen schnellen Lernerfolg verspricht,
- der Tatsache, dass die Bewegung unter diesen erleichterten Bedingungen rasch alleine ausführbar ist.

Der skizzierte Weg zeigt, dass sich Turnen, auch unter dem Gesichtspunkt des >sportlichen< Fertigkeitslernens, nicht nur an den sportlich Begabten wendet und für die Anderen nach dem >Alles oder Nichts< Prinzip zum Scheitern führt, sondern interessante Lernprozesse für den Schüler in den Mittelpunkt stellt.
Es wird aber auch deutlich, dass die Ansteuerung einer turnerischen Fertigkeit als ein zusammenhängendes Lerngefüge zu betrachten ist. Die Systematik des Aufbaus lässt, da die Lernsituationen ineinander greifen, die Logik des Lernenden und die Logik der Bewegung in einen funktionalen Zusammenhang treten. So führt auch ein individuelles >Rückschreiten< nicht zum Missbehagen des Übenden, sondern der Lernende kann durch entsprechende Ausarbeitung seiner Zweckfigur den Lernvorgang weiter am >Leben< erhalten. Der Fertigkeitserwerb bleibt hierdurch ein spannender Prozess. Didaktisch bietet jedes Lernfeld genügend Bewegungsformen an, die als eigene Handlungen attraktiv sind und einen Einblick in >das Turnen< gestatten.

Diese Vorgehensweise eröffnet dem Lehrenden einen universelleren Zugang zum Lerngebiet als dies mit eng gefassten Vermittlungskonzepten möglich ist. Da er nicht mehr einer motorischen Reihe folgen muss, kann er eine >Lernspirale< konzipieren, die den Bedürfnissen seiner Schüler Rechnung trägt und die Grundidee der Sportart erläutert.
Dieser Zugang, der die Handlungsfähigkeit und Kompetenz des Lehrenden nicht mehr über die Kenntnis von methodischen Reihen definiert, erwartet von ihm kompetentes Wissen über menschliches Lernen und die Fähigkeit, dieses in pädagogisch nutzbringende Kontexte zu transferieren. Insofern sprengt dieser Ansatz die didaktisch-methodische Vorgehensweise traditioneller Sportartenkonzepte, obgleich das Lernen von sportlichen Fertigkeiten im Mittelpunkt des Anliegens steht.

6.5.5.3 Die Eckdaten der Annäherungsfelder

Systematisch lassen sich die gemachten Aussagen in drei methodische Annäherungsfelder gliedern.
Es ist selbstverständlich, dass diese in enger Wechselbeziehung zueinander stehen und die Eckdaten lediglich helfen sollen, den Überblick über die Vorgehensweise zu erleichtern.

Erstes Annäherungsfeld

In diesem Feld geht es zunächst um eine fundamentale Ausbildung der Grundtätigkeiten, die das Erlernen turnerischer Fertigkeiten überhaupt erst ermöglicht. Damit wird das Erfahren und Erfassen von relevanten Körperpositionen/Körperlagen und der grundlegenden Bewegungsgeschwindigkeiten zum zentralen Lernfeld. Aus diesen Erfahrungen lassen sich Bewegungsbausteine erschließen, mit denen Bewegungssequenzen aus den Zielbewegungen in gewisser Weise zu >simulieren< sind. Notwendigerweise muß dazu das anvisierte Zielelement auf seine Bewegungsmerkmale hin analysiert werden. Die Vermittlungslinie muss auf dieser Grundlage ein Übungsangebot unterbreiten, welches die zwingenden Bewegungs- und Erfahrungsformen herausfiltert. Damit werden die notwendigen körperlichen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten des Lernenden so strukturiert, dass er in die Lage kommt, sich dem Zielelement anzunähern.

Als Eckwerte gelten:

- Die Bewegungsformen müssen vom Lernenden prinzipiell allein ausführbar sein.
- Die Materialien und methodischen Hilfsmittel müssen für den Schüler hantierfähig und manipulierbar sein.
- Die Bewegungsformen müssen kognitiv fassbar sein und sich lernlogisch (vom Schüler aus) zu weiteren Bewegungsformen verknüpfen lassen.
- Die Bewegungskultur des Lernenden muss dadurch erweitert werden.

Der methodische Rahmen:
Dieses erste Annäherungsfeld stellt sich im Sinne einer "Bewegungsbaustelle" dar. Allerdings mit einer strategischen Linie. Die erworbenen Bewegungsformen sollen eine >verknüpfendes< Lernen für turnerische Fertigkeiten anregen. Dazu muss eine Objektwelt geschaffen werden, mit deren Hilfe sich der Lernende klare, logische Bewegungskonstruktionen im Sinne von Wenn-Dann-Verknüpfungen aufbaut. Daraus entwickelt sich ein reproduzierbarer, willkürlich abrufbarer und damit sicherer Bewegungspool, der die weitere Erarbeitung von Fertigkeiten ermöglicht. Die Kreativität des Lernenden muss in der Auseinandersetzung mit der Objektwelt auf tragfähige Aufgabenlösungen hin orientiert werden. Mit der Erfahrung, tragfähige Bewegungslösungen explorieren zu können, wird die individuelle Sicherheit erworben, die als notwendige Voraussetzung anzusehen ist, auch konstituierende Bewegungsmodule für unterschiedliche Zielbewegungen zu konstruieren. Das vielfach praktizierte Verfahren, die „Bewegungsbaustelle“ unspezifisch, ohne konkretes Thema, sozusagen als >freies Feld des Tuns< anzubieten, verführt zum Jahrmarktsmotto: wer kann, wer will noch etwas zeigen, wer zeigt die schönste, die originellste Bewegung. Mit dem Ausprobieren von Bewegungsmöglichkeiten ohne logische Linie geht von einer so verstandenen Bewegungsbaustelle kaum eine bildende Wirkung aus.

Zweites Annäherungsfeld

Das Erreichen von individuell definierten Zielformen rückt hier in den Vordergrund des Lernens.
Die Vermittlungslinie steht deshalb in der Pflicht, den **koordinativen Genuss,** den das angesteuerte Element in sich birgt, dem Lernenden nahezubringen. Somit sind alle lernsystematischen Einschränkungen, wie eine Orientierung der Elemente an wettkampfgemäßen Präsentationen, ganz bewusst auszusetzen.
Die Ausarbeitung der hochstehenden Bewegungsmerkmale erfolgt deshalb in Abhängigkeit von der Zielsetzung des Lernenden. Somit werden auch nicht die individuellen konditionellen (athletischen) Voraussetzungen zum wesentlichen lernlimitierenden Faktor erhoben, sondern die Grenze wird durch das koordinative Vermögen des Einzelnen bestimmt. Im Prozess der Vermittlung müssen deshalb durch Bereitstel-

lung von Medien, Technischen Hilfsmitteln etc. die individuellen Möglichkeiten des Einzelnen ausgeschöpft werden. Das Arbeiten an der Grenze des individuellen koordinativen Vermögens macht den Lernprozess spannend und entwickelt sorgsames Handeln.

Um die Fähigkeit des Einzelnen auszuschöpfen, muss gelernt werden, im Team zu arbeiten. Mit der Entwicklung sicherungstechnisch guter Leistungen der jeweiligen Lerngruppe lassen sich so über die Gruppe Fertigkeiten erreichen, die der Einzelne sonst nicht erreichen würde.

Das koordinative Vergnügen ist, wie ausgeführt, nicht von der Präsentation wettkampffähiger Fertigkeiten abhängig, sondern von der Erarbeitung spannender akrobatischer (Teil-) Figuren. Die Ausbildung der Bewegungspräzision, die über das sorgsame Üben der hochstehenden Bewegungsmerkmale erreicht werden kann, stellt hier allerdings einen wesentlichen Schlüssel zum Erfolg dar.

Als Eckwerte gelten:

- Das Zielelement wird in seinem energetischen Anforderungsprofil so weit reduziert, dass ein koordinatives Gelingen möglich wird.
- Der Lehrweg muss die vorhandenen Hilfsmittel integrieren, aber auch weitere technische Möglichkeiten schaffen, die dem Lernenden die notwendige Sicherheit geben, sich auf die koordinative Aufgabe konzentrieren zu können.
- Die Hilfsmittel sind als >Bestandteil< der zu präsentierenden Figur einzuordnen.

Methodischer Rahmen:

Die Zielsetzung, >spannende Elemente< des Turnens den Lernenden nahezubringen, erfordert eine pädagogisch - psychologische Grundstimmung, in der ein zwar spannungsreiches, aber relativ „angstfreies“ Lernen ermöglicht wird. Um dies zu erreichen, ist nicht nur ein respektvoller Dialog zwischen Lehrendem und Lernenden unabdingbar, ebenso wichtig ist die Formulierung von möglichen Zielebenen, Zeitdauer, Übernahme von spezifischen Aufträgen usw. innerhalb des gemeinsamen >Bewegungsprojekts<. Damit lassen sich die Lernschrittfolgen als die Möglichkeit begreifen, durch komplexes Denken den Sachgegenstand zu ergründen. Für den Lernenden wird der Fertigkeitserwerb in dieser Sportart so zu einer Auseinandersetzung mit einem logischen System, in dem er eine wesentliche Rolle als Verursacher einnimmt.

Drittes Annäherungsfeld

Dieses letzte Feld zeichnet sich durch die Hinwendung zu eigenständig präsentierten, sportlich definierten Fertigkeiten aus. Die den Lernenden bis hierhin begleitenden und unterstützenden Partner und Hilfsgeräte werden zugunsten der Präsentation abgebaut. Der Lernende muss jetzt immer selbständiger herausarbeiten, welche Formen von ihm zu präsentieren sind und wie er seine Versuche planen muss.
Die Selbstverantwortlichkeit für das eigene Handeln wird um eine weitere Dimension reicher. Die reale Einschätzung des eigenen motorischen und psychischen Vermögens, die kognitive Durchdringung der Faktoren Zielantizipation – Anstrengungsbereitschaft für die vorgenommene Fertigkeit erwartet rationales Handeln.
Unter diesem Gesichtspunkt können Elemente, die in der zweiten Ebene auf Grund hilfs- und sicherungstechnischer Mittel koordinativ gelingen konnten, in die Ferne rücken. Allerdings können sie bei entsprechender Anstrengungsbereitschaft erneut erreichbar werden. Dann aber ist der Lernende in der Lage, sie auch wettkampffähig zu präsentieren.
Das Ziel, Fertigkeiten die sich an der individuellen koordinativen Grenze bewegen, in eine wettkampffähige Präsentationsform zu übertragen, verlangt nicht nur nach einer reellen Kosten – Nutzen – Rechnung, sondern bringt auch die vielleicht intensivste Auseinandersetzung mit einem Sachgegenstand mit sich. Der Lehrende muss hier zum Berater werden, der auf eine ausgeglichene Bilanz achtet.

Als Eckwerte gelten:

- Die Interventionsmaßnahmen müssen hier planvoll und gezielt die Arbeitshaltung des Lernenden unterstützen.
- Der Lernende muss lernen, sich selbstkritischen Analysen bezüglich des aktuellen Stand seines Könnens zu unterwerfen.
- Um tragfähige Verbesserungskonzepte für den Übenden zu erarbeiten, ist von diesem eine prozessorientierte Arbeitshandlung zu entwickeln.
- Über diese aktive und gedankliche Auseinandersetzung mit den Sachgegenständen wird der Lernende zum >mündigen und dialogfähigen< Partner des Lehrenden.

Methodischer Rahmen:
Die Individualität und das Lernprofil des Einzelnen treten deutlicher in den Vordergrund. Die Fähigkeit, die eigenen Dispositionen real zu analysieren und entsprechende Interventionsstrategien zu **entwerfen** und sie auch **durchzuführen**, legt die Zielauswahl und Zielansteuerung der Fertigkeiten stärker in die Verantwortung des Lernenden. Mit der Bildung von projektbezogenen Arbeitsgruppen finden sich Teilnehmer mit ähnlichen Zielen. Die Konzeption einer derartigen Arbeitsgruppe muss, um allen gerecht zu wer-

den, die Lernschrittfolgen zwar entsprechend den Prinzipien der Sachlogik und Angemessenheit der Fertigkeit erstellen, gleichzeitig aber genügend Spielraum für individuelle Anpassungen freilassen. Damit werden wesentliche Anteile der Planung in die persönliche Verantwortung des Einzelnen gestellt, womit er auch die Auswahl der Mittel, mit denen er seine Ziele verfolgt, selbst zu verantworten hat. Gleichzeitig bekommt er, als Mitglied einer Arbeitsgruppe, einen Überblick über andere individuelle Vorgehensweisen.

6.6 FAZIT

Die verschiedenen didaktischen Ansätze, in deren Folge eine erhebliche Ausdifferenzierung der stofflich-inhaltlichen Vermittlung des Turnens zu beobachten ist, wirft die Frage auf, ob es überhaupt noch eine gemeinsame >Philosophie< des Faches gibt. Die Kernfrage, welche Aspekte denn die Grundidee des Turnens konstituieren und in welchem Kontext diese unterrichtlich zu behandeln sind, wird neutral kaum mehr gestellt, sondern von vornherein der jeweiligen didaktischen Denkrichtung untergeordnet.
Logischerweise bleiben dadurch die methodischen Zugänge und Präsentationen des Faches sowohl inhaltlich wie formal fragmentarisch und einseitig. Die Grundidee des Turnens mit ihren unterschiedlichen Aspekten wird nur sehr unzulänglich repräsentiert.
Die persönlichkeitsformenden Wirkungen, die sich gerade auch aus Aspekten des Präzisionsgedankens der Sportart ableiten lassen, werden infolgedessen oft gar nicht erkannt. Eine Verengung des didaktischen Blickwinkels nur noch auf die fachimmanente sportliche Ordnung der Disziplin oder auch die bewusste Abkehr von der sportiven Dimension des Faches, lässt die inhaltliche >Breite< des Turnens außer acht.
Die potenziellen Lernprozesse, die der Sachgegenstand für den Schüler bereithalten könnte, werden ihm durch diese willkürlichen, der Struktur des Fachs nicht entsprechenden Verkürzungen vorenthalten.
Die Aufgabe der Didaktik des Turnens muss aber, wenn sie es als wesentlich ansieht, den Schüler mit einer gewissen Ernsthaftigkeit in seiner Subjektwerdung und Handlungsfähigkeit zu unterstützen, die Aspekte der Präzision aufnehmen und dem Lehrenden geeignete Vermittlungsformen vorschlagen, mit denen er diesen sportiven Gedanken seinen Schülern zugänglich machen kann.

Hierbei zeigt sich ein generelles Problem. Die didaktische Ausbildung von Sportlehrern scheint nicht in der Weise zu gelingen, dass sich daraus eine didaktische Sicherheit des Tuns entwickeln könnte.
Eine Erklärung ist schon im Aufbau des Sportstudiums zu suchen.
Die immer stärkere Ausdifferenzierung, teilweise auch gänzliche Freihaltung einzelner Fachdisziplinen von jeglicher pädagogischen Fragestellung, erschwert es den Studierenden außerordentlich, die unterschiedlichen Fächer in ein theoriegestütztes System zu integrieren, mit dem die in der Praxis anstehenden Probleme zu lösen sind.

Sie werden durch das Studium also kaum in die Lage versetzt, ihre vorhandenen Theoriestücke in eine >gesicherte< didaktische Konzeption zu überführen, aus der heraus Unterricht hinreichend zu planen wäre.
So verkürzt sich das Planen von Unterricht auf die methodische Durchführungsstruktur von einzelnen Stunden. Eine konzeptionelle Umrissplanung eines zentralen motorischen Themas unter verschiedenen fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkten wird nicht oder äußerst selten vorgenommen.
Die traditionelle Dreiteilung der einzelnen Stunde, die noch auf EISELEN (1793-1846), SPIESS (1810-1858) und NEUENDORF, E. (1875-1961) zurückgeht, tut ein weiteres, um die Inhalte einer Disziplin aus dem Kontext der Grundidee herauszureißen. So nimmt es nicht Wunder, wenn Schüler mit dieser Form von >Lernhäppchen< keinen Zugang zu der Idee der angebotenen sportlichen Fachdisziplin finden. Sportunterricht gleitet dann leicht in ein animatives Miteinander-Bewegen über, was in der hinlänglich bekannten Legitimationsdebatte >aufgearbeitet< wird.
Mit der Reduktion der Unterrichtsplanung auf eine banale Ablaufbeschreibung von kurzfristigen fachlichen Anforderungen und entsprechender Lösungsrezepte, werden die Fähigkeiten der Schüler nicht systematisch gefördert. Gleichzeitig werden durch diese Reduktion Unterrichtsplanungen massiv vom gesellschaftlichen und pädagogischen >Zeitgeist< abhängig.
Die Eingliederung des >lernenden Subjekts< in einen durchschaubaren Lernkomplex, bei dem sich der Lernende nach und nach zum aktiven Diskurspartner entwickelt, kann damit nicht planvoll vollzogen werden. Die in der Praxis meist urplötzlich eingeforderte verantwortliche Partnerschaft, wird häufig dann bemüht, wenn der Lehrende nicht mehr weiterkommt. Dies überfordert verständlicherweise die Schüler, bzw. stößt auf Unverständnis, da diese dialogische Partnerschaft sonst eher vermieden wird.
Auf diese Überforderung reagiert der Lernende entsprechend unsicher, weil seine Handlungsfähigkeit für derartige >spontane< Situationen nicht ausreicht. Handlungsfähig wird der Lernende wenn er in einem sich stetig entwickelnden Dialog mit Professionals seinen Horizont erweitern und sich so bilden kann.

Die in so einer Situation gemachten Erfahrungen der Lehrenden führen dann zu der falschen Erkenntnis, Unterricht in dieser Form funktioniere nicht. Kommt noch die persönliche Neigung dazu, die Disziplin nicht ihrem Wirkungsgrad für motorisches und personales Lernen gemäß entsprechend zu behandeln, dominiert rasch eine kaum reflektierte >zeitgenössisch-moderne< Auffassung über Inhaltsauswahl und Präsentationsformen der Disziplin, möglicherweise des gesamten Sportunterrichts.
Eine didaktische Reflexion sollte deshalb bei der Entwicklung ihrer Vermittlungslinien auf den sachimmanenten Rahmenbedingungen des Bewegungslernens aufbauen und sich nicht von eng umgrenzten „Theoretten“ leiten lassen.

Es sind Lernsituationen zu konzipieren, die untereinander deutliche Zusammenhänge aufweisen und dadurch für den Lernenden einsichtige und hilfreiche Erfahrungs- und Annäherungsfelder darstellen, mit denen er die Aspekte des Faches begreifen kann.
Die vorgestellte Skizze zeigt grundlegende Strukturen einer genetischen Vermittlungslinie auf, mit deren Hilfe problembezogenes unterrichtliches Handeln im Turnen möglich wird.

6.7 KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN UNTER DEM GESICHTSPUNKT PRÄSENTATION

6.7.1 Die Ästhetik des Turnens – im Dilemma mit dem Zeitgeist eines modernen Sportverständnisses?

Gerätturnen wird im Gegensatz zu modernen Lifetime-Sportarten als eine besonders traditionelle, ja strenge Sportart bewertet. Die Empfindung, Turnen sei eine >strenge< Sportart, wird dabei im Besonderen durch die rituellen Regeln der Sportart ausgelöst. Diese Rituale, das riegenweise Aufstellen der Sportler, das gemeinsame Wechseln von einem Gerät zum anderen, das Anmelden einer Übung durch Handzeichen, das Abmelden nach dem Vortrag durch eine kleine Verbeugung zum Kampfgericht hin, vermitteln eine Botschaft des Verflossenen, des Althergebrachten, des Traditionellen.
In einer Gesellschaft, in der Lockerheit, Coolness, Cleverness, Individualität usw. als anzustrebende Verhaltensmerkmale gelten, wirken diese Rituale fremd. Sie werden als unzeitgemäß, ja unschön empfunden. Die gefühlsmäßige Aversion gegen diese Art von Ritualen und die daraus entstehende Überhöhung des realen Bedeutungssinns dieser Regeln muss als eine spezifische Reaktion unserer Gesellschaft aufgefasst werden, da sie in dieser Weise in anderen Gesellschaften kaum auftaucht.
Das problematische Image, das die Sportart durch diese Rituale bei vielen Betrachtern erhält, verführt dazu, diese skeptische Einstellung auch auf die besonderen ästhetischen Formierungen des Körpers, die der Sportler bei seinen Bewegungen vornimmt, zu übertragen. Die >stramme Haltung<, die besonderen, künstlichen >Körperfiguren<, die bei der Präsentation von turnerischen Bewegungsabläufen gezeigt werden, assoziiert deshalb so mancher Betrachter viel eher mit Formen des Drills und des Gehorsams, als sie unter dem Gesichtspunkt von funktionalen Zweckfiguren und ästhetischen Kunstformen zu erfassen.
Dieser Fehlschluss dokumentiert sich in mannigfaltigen Berichterstattungen der Medien. Dabei wird unterschwellig suggeriert, dass die Vermittlung dieser Sportart, allein schon auf Grund ihrer besonderen Körperfiguren, nur durch eine gewisse körperliche >Dressur< erfolgen könne (vgl. Der Spiegel 32, 1992).
Die expressiv-motorischen Darbietungen des Turnens werden deshalb kaum als das Bemühen erfasst, Bewegungen künstlerisch-ästhetisch zu verändern, sondern häufig nur einer reduzierten kulturkritischen Betrachtung unterzogen.

Sport unterliegt in dieser Auffassung dem Paradigma der „biologischen Richtigkeit“ von Bewegungen. In dieser Perspektive sind Bewegungen nur dann >schön<, wenn sie entweder natürlich, nützlich oder erfolgreich sind. Dieses „natürliche“ Sportverständnis kollidiert mit der >künstlich-künstlerischen< Dimension der technomotorischen Handlungen des Turnens und ruft im Zusammenhang mit den genannten Ritualen Misstrauen über deren Zustandekommen hervor.
So werden z.T. Auswüchse, d.h. das Fehlverhalten von einzelnen Personen, die den ethischen Konsens einer Lehr- Lerngemeinschaft verlassen (was nicht nur in den technisch-kompositorischen Sportarten vorkommt) schon fast als kausale Bedingung für die Ausübungsmodalitäten der Sportart überzeichnet (vgl. DER SPIEGEL 32/1992; SÜDWEST PRESSE 29.10.1994; DIE ZEIT 4.11.1994).
Ohne den Versuch, die Grundidee des Turnens als ein Bemühen aufzufassen, ursprüngliche Bewegungen umbilden und verfeinern zu wollen, bleibt eine >Bewertung< der Sportart auf deren Rituale hin fixiert und entsprechend oberflächlich.
Eine Betrachtung der Trainingspraxis, in der die Bedingungen geschaffen werden, die es erlauben, solche Gestaltungen überhaupt vornehmen zu können, wird somit nicht in Bezug auf das technomotorische Handlungsprofil, sondern in Bezug auf das Paradigma der „natürlichen Bewegung und deren biologischen Richtigkeit“ gesetzt und danach bewertet.
Aus diesem Blickwinkel bleibt das Schaffen von orthopädisch-funktionellen Bedingungen, die Erarbeitung einer spezifischen Körperwahrnehmung und Körperbeherrschung und die grundlegende körperlich-athletische Ausbildung, welche für eine >schadensfreie< Realisierung von >künstlichen< Bewegungen unabdingbar sind, nicht nur kaum verständlich, sondern es wird als nicht mehr natürlich interpretiert.
Diese unrichtigen Kausalitätskonstruktionen, die in der Öffentlichkeit den Turnsport immer wieder belasten, beeinflussen natürlich auch die Akzeptanz des Turnens in der Schule. Hier zeigt sich die Problematik einfacher Erklärungsmodelle für komplexe Systeme.
Die Wirklichkeit wird aus diesem Blickwinkel unzulänglich beschrieben, was wiederum zu falschen Annahmen führt. So erklären sich die z.T. eklatanten Fehlinterpretationen hinsichtlich der personalen und sozialen Bedingungsstrukturen im Leistungssport. Eine über Jahre hinweg stattfindende Ausbildung, die eine notwendige Voraussetzung ist, um sportliche Leistungen im Gerätturnen überhaupt zu erreichen, muss in ihren Bedingungen zumindest so strukturiert werden, dass ihre Teilnehmer die Ausbildung nicht vorzeitig abbrechen.

Die gemachten Aussagen lassen den Schluss zu, dass es der technomotorischen Struktur der Sportart Turnen aktuell schwer fällt, ihre definierten figural-ästhetischen Komponenten der Bewegungsausführung allgemein verständlich zu machen.
Es gelingt den Kunstformen des Turnens nur unzureichend, sich als Fertigkeiten zu präsentieren, die eine Brückenfunktion zwischen Sport und Kunst einnehmen.

Da die Sportart aber genau daraus die Begründung für ihre ästhetischen Normen bezieht, ist sie darauf angewiesen, dass ihre Botschaft der künstlich-künstlerischen Darstellung des >Unnützen< deutlich und klar ankommt.

Die Schwierigkeiten einer Sportart, die diese Brückenfunktion einnimmt, liegen im Alltagsverständnis des Begriffes Sport begründet. Im Alltagsverständnis wird dem Wettkampfsport eine überwiegende Orientierung an der Dimension der >Nützlichkeit<[58] zugewiesen. In dem Satz: Es ist nicht wichtig, schön zu spielen, sondern zu gewinnen, ist dies plakativ aufgezeigt. Ein schönes Spiel ist unnütz, solange kein Erfolg eintritt. Komplexe taktische Formen werden auch nicht deshalb einstudiert, um die Zuschauer mit diesen Leistungen zu erfreuen, sondern um die Idee des Gewinnens besser umsetzen zu können.

In den Kunstsportarten ganz allgemein ist dieser Satz und die ihm zugrundeliegende Denkweise nicht möglich. Hier kehrt sich der Gedanke in gewisser Weise um. Erfolgreich kann in diesem Wettkampfsystem nur derjenige sein, dessen Tun der herrschenden Ästhetik entspricht. So wird das Aneinanderreihen von höchsten Schwierigkeiten erst dann >nützlich<, wenn ihre Ausführungen den geforderten ästhetischen Ansprüchen entsprechen.

Damit bestimmt das grundlegende ästhetische Verhältnis, welches sich aus der Verknüpfung der figuralen und akrobatisch-technischen Komponenten ergibt, den Erfolg.

Ein Wettkampfsystem wird durch diese Orientierung schnell so komplex, dass es ohne spezifische Informationen, im Sinne einer Interpretationshilfe für das Gesehene, nicht mehr zu verstehen ist.

Da zudem die technomotorische Struktur des Turnens nicht dazu geeignet ist, sich ästhetisch so gestalten zu lassen, dass das Publikum daraus den eigentlichen Genuss ziehen könnte, steht die Grundidee: schöne Präsentation des >Unnützen< – als Grundlage des Wettkampfs – in gewissem Widerspruch zum Alltagsverständnis des Wettkampfsports.

6.7.2 Die >ästhetische Figur<, ein widersprüchlicher Ausbildungsgegenstand im Turnen?

Um den Vorgang der künstlichen Umformungen von Bewegungen verständlicher zu machen, bemühen sich manche technisch-kompositorische Sportarten, zusätzlich zu ihrer technomotorischen Struktur, die Komponente der Show einzubinden.

Diese Bemühungen werden unternommen, weil viel darauf hindeutet, dass die technomotorischen Handlungen möglicherweise dann einfacher zu verstehen sind, wenn diese Darbietungen in ein >Schauspiel< eingebunden werden. Die >Erzählung< transportiert hier die künstliche Umformung der Bewegung und erschließt dem Betrachter die Ästhetik der Bewegung auf diese Weise.

[58] Nützlichkeit wird hier nicht im Sinne von >Nutzen bringen< durch die Tätigkeit benutzt, sondern wird als >innere Nützlichkeit< einer ansonsten >unnützen< Tätigkeit verstanden. Ein schönes Spiel verliert diese >innere Nützlichkeit<, wenn der Gedanke des >Gewinnen-Wollens< nicht verfolgt wird.

Im Eiskunstlauf, im Synchronschwimmen, im Skiballett u.a. wird dies seit einiger Zeit umgesetzt. Die Sportler binden ihre technomotorischen Handlungen in kleine Geschichten ein, die sie noch zusätzlich durch Mimik und Pantomimik transparent machen. Die Grenzen zu Showdarstellungen innerhalb des Wettkampfes werden damit fast erreicht.
Dieses Verfahren lässt sich in den stärker akrobatisch orientierten Sportarten nur in einem sehr eng begrenzten Rahmen nutzen. Im Turnen wäre hierfür lediglich das Bodenturnen der Frauen zu nutzen, was auch immer wieder ausprobiert wird.
Ansonsten scheitert dieser Ansatz zwangsläufig an den sportlichen Rahmenbedingungen der Sportart. Durch die turnspezifischen Bedingungen / Regeln werden die Inhalte und deren Präsentation relativ eng vorgegeben, womit die Verwendung von Showelementen eingegrenzt wird. Der Versuch, an anderen Geräten mittels Kürübungen eine >Geschichte< zu erzählen, hätte eine gravierende Akzentverschiebung der Sportart zur Folge.
Ob eine derartige Akzentverschiebung durch Regelveränderungen überhaupt möglich wäre und ob diese von der Sportart schadlos überstanden würde, sei dahingestellt und soll hier nicht weiter erörtert werden. [59]

Die vollständige Umkehrung der Idee, Kunstformen sportlich zu präsentieren, wird im modernen Zirkus praktiziert. Hier steht nicht mehr die technomotorische Handlung, sondern der daraus zu erzielende ästhetische Genuss des Publikums im Vordergrund. Es werden deshalb, um den Genuss des Publikums zu garantieren, die technomotorischen Handlungen so weit modifiziert, dass sie in einer Rahmengeschichte aufgehen können. Der Akrobatik-Clown springt den Doppelsalto also nicht um seine akrobatischen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, sondern erzählt zum Beispiel die Geschichte eines Tollpatsches, dem ein akrobatisches >Missgeschick< passiert.
Das sportive Ziel, nämlich der Vergleich von technomotorischen Handlungen unter standardisierten Bedingungen, hat im Zirkus keine Funktion. Dort gilt es eine Show zu präsentieren.

Für den Sportunterricht entwickelt sich nun zunehmend eine Tendenz, verstärkt Themen aus Zirkus, Akrobatik und Artistik usw. aufzunehmen. Durch die Affinität der Themen zum Turnen – die gemeinsame Schnittmenge sind dabei gleiche bzw. ähnliche Fertigkeiten, die in den verschiedenen Disziplinen vorkommen – wird oftmals darüber hinweggesehen, dass hier völlig unterschiedliche Zugänge zu den Fertigkeiten vorliegen.

[59] Der Versuch im Frauenturnen, durch die Anhebung der gymnastischen Elemente das Turnen „weiblicher“ zu gestalten, ließ eine Entwicklung des Bodenturnens in Richtung „Showpräsentation“ befürchten. Um die Showelemente wieder zurückzuschneiden, wurde konsequenterweise die Akrobatik als klare sportliche Form des Bodenturnens wieder in den Vordergrund gerückt.

Die sportive Idee des Turnens bedingt, dass die Fertigkeiten primär an einer wettkampffähigen Präsentation orientiert sind und nur peripher Showgedanken Anklang finden. Bei den Themen des Zirkus gilt die Anstrengung der Show und der Unterhaltung.
Das Einbringen von >showorientierten< Themen in den Sportunterricht ist durchaus zu begrüßen. Allerdings ist dieser Zugang in einer Weise zu problematisieren, dass die verschiedenen Zugänge für die Schüler transparent werden.
Es erscheint deshalb durchaus von sportpädagogischer Relevanz, die Präsentationsformen einer Wettkampfsportart von den Präsentationsformen des Showsports für den Lernenden unterscheidbar zu machen.
Die ästhetische Verknüpfung der figuralen und akrobatischen Dimension des Turnens ist deshalb maßgeblich unter dem Stichwort >Wettkampf< zu problematisieren und kann nicht zugunsten anderer Zugänge vernachlässigt werden.
Die ästhetischen Figuren sind im Turnen eben nicht als eine hochspezifische Regel einer sportlichen Präsentation mit eingeschränkter Reichweite zu sehen, wie dies in verschiedenen didaktischen Ansätzen anklingt, sondern müssen als konstituierende Merkmale der sportiven Präsentationen verstanden werden. Die Regeln für diese ästhetischen Figuren sind nicht als abstrakte normative Setzungen dieser technisch-kompositorischen Sportart zu behandeln, sondern als Objektivationen von Artefakten, die erst einen sportlichen Wettkampf ermöglichen.
Ohne eine entsprechende Problematisierung des unterschiedlichen Sinns von ästhetischen Figuren ist für den Schüler sonst Turnen kaum mehr von zirzensischen Darstellungen zu unterscheiden.

Die didaktisch-methodische Auffassung, Turnelemente „technisch korrekt“ vermitteln zu wollen, bezieht sich deshalb in ihrer Legitimation auf einen grundlegenden Aspekt der Grundidee des Turnens. Nach diesem geht es im Turnen darum, die individuell mögliche, vollendete Darbietung eines technisch-ästhetischen Werkes / Produktes präsentieren zu können. Erst damit wird es möglich, über einen objektivierten Vergleich die beste Darbietung herauszufinden. Die Auffassung einer technisch korrekten Vermittlung projiziert ihre Vermittlung also auf diese sportive Idee. Andere Auffassungen verlassen diese Idee und beziehen ihre Vermittlung auf >showorientierte< Darbietungen.

Bei der Konkretisierung dessen, was als individuell vollendetes technisch-ästhetisches Produkt oder Werk zu gelten hat, spielen im Turnunterricht subjektive, aber auch idealistische Auffassungen, die durch persönliche Erfahrungen und Einbindungen in soziale Kontexte entstanden sind, eine große Rolle.
Dies ist nachzuvollziehen, da gerade die technisch-kompositorischen Sportarten mit ihren künstlichen Handlungen und Bewegungen sich überaus nachhaltig den subjektiven ästhetischen Kriterien der Betrachter aussetzen. Ihre Bewertungen unterliegen deshalb möglicherweise stärker als andere Sportarten der

gesellschaftlichen Einwirkung, da sie massiv dem oft sehr wechselhaften zeitaktuellen >Geschmack< ausgesetzt sind.

6.7.3 Die Ästhetik der natürlichen Bewegung

Der vermeintliche Mangel an Natürlichkeit und eine zu starke Überhöhung der Künstlichkeit bei den technisch-kompositorischen Sportarten bildet einen immer wiederkehrenden und in unserer Gesellschaft als wesentlich empfundenen Anlass zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen Sportarten. Turnen scheint davon in besonderem Maße betroffen (vgl. Kap. 5.3).
Auch in der Sportpädagogik wurden besondere Beweglichkeit und Geschicklichkeit, die Menschen mit ihrem Körper zeigten, und die immer kompliziertere Bewegungsformen nach sich zogen, die wiederum oft mit einer Veränderung des körperlichen Erscheinungsbildes einhergingen, nicht als die Herausbildung eines ästhetischen Verhaltens akzeptiert. Die >Nutzung< des Körpers, seine künstlich-künstlerischen Bewegungsformen, wie sie im Turnen ersonnen werden, wurden durch die unterschiedlichen Positionen der Sportpädagogik zur Ästhetik von Handlung und Bewegung oft nicht als ästhetische Kunstformen gewertet, sondern häufig als >unnatürliche< Formen abgetan.
Eine Erklärung für die negative Betrachtungsweise motorischer Kunstformen lässt sich aus der Geschichte der Leibeserziehung ableiten.
Mit der Entwicklung des Turnens zu einem ordentlichen Unterrichtsfach wurden der von SPIESS vorgezeichnete systematische Formalismus und die an militärische Formen erinnernden Gemeinschafts- und Ordnungsübungen des Turnens noch verstärkt.
Diese einseitige Ausrichtung ermöglichte eine fast nahtlose Übernahme dieser streng reglementierten Übungen in eine militärisch orientierte Handhabung durch die nationalsozialistische Sportbewegung. Die missbräuchliche Übernahme des Turnens in ein diktatorisches politisches System wurde dem Formalismus, den daraus entstandenen Methoden des Übens und den Ordnungsformen dieser Sportart angelastet. Es wurde deshalb nach neuen Wegen der Vermittlung turnerischer Inhalte gesucht.
Mit der Rückbesinnung auf Formen der Leibesübungen, die mit der Lebensnähe von Kindern und Jugendlichen korrespondierten, wie dies schon in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts von GUTS MUTHS praktiziert wurde, zeichneten GAULHOFER/STREICHER diese Vermittlungsformen in ihren Grundzügen des österreichischen Schulturnens nach (vgl. STREICHER 1928; 1949).
Die naturhistorische Betrachtungsweise des Körpers und der Bewegung führte zur allgemeinen Forderung nach dem >Natürlichen< in den Leibesübungen.
In einer immer künstlicher und unüberschaubarer werdenden Welt wurde die Echtheit des Verhaltens des Körpers und des Bewegens vermisst und aus diesem Grund die >Natürlichkeit< der Bewegungsformen zu einem zentralen Erziehungswert innerhalb der Leibeserziehung erhoben.

Die österreichische Turnreform präferierte dabei den Ansatz der „biologischen Richtigkeit“ von Bewegungen. Die Grundidee war, die Individualität der Bewegung zu sichern und sie weder in einer stilisierten Gemeinschaftsbewegung noch in den genormten Kunststücken des konventionellen Turnens aufgehen zu lassen. Die Kritik wandte sich dabei hauptsächlich gegen die „militärisch-reglementierten“ Gemeinschaftsbewegungen und die daraus abgeleitete mangelhafte Entwicklung einer „inneren Arbeitszucht“ (SEYBOLD 1969, 120-122).

Die Kunststücke und Kunstfertigkeiten der technisch-kompositorischen Sportarten wurden, da sie in Stil und Ausformung von der favorisierten Brauchform abwichen und deshalb nicht auf natürliche Weise zu erwerben waren, an die Peripherie des Unterrichts verbannt. Ins Zentrum des Erwerbs rückten Elemente, die „unmittelbar aus dem Inneren quellen“ konnten (ebd., 120).

Es wurde somit zur wesentlichen didaktisch-methodischen Aufgabe der Unterrichtslehre solche Formen zu finden, mit denen die anatomisch-physiologischen und psychischen „Hemmungen“ der Lernenden zu beseitigen waren. Dadurch sollten die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden, sich mit natürlichen Bewegungsformen auseinandersetzen zu können (ebd., 134).

Als natürliche Formen der Bewegung galten alle Bewegungen, die nicht durch feste Formen eingeengt waren, sich also in der Ursprünglichkeit des Verhaltens zeigen konnten. Das Kind als Bewegungswesen bestimmte damit wesentlich die Übungsformen der Leibesübungen.

Die individuelle Bewegungskunst des Kindes wurde aber von STREICHER (1928, 183) auch als „Spielen mit der Bewegung“ im Sinne des spielerischen Umgehens mit der gekonnten Bewegung, als Überschreiten und Ausreizen der Bewegung verstanden. STREICHERs drei große Arbeitsgebiete des Schulturnens umfassten dementsprechend auch die „formale Arbeit“, die „Leistungsarbeit“ und die „Bewegungskunst“.

Die Formung auf einem Übungsgebiet, von STREICHER als eine Notwendigkeit beschrieben, um den Wert einer richtigen Bewegung kennen und schätzen zu lernen, interpretiert SCHMIDT (1998, 56) als Aufgabe, die vom Lehrer als anzustrebender „Ausgleich (.....) zwischen ‚individueller Handlungsstruktur‘ und ‚objektiver Technikstruktur‘ “ vorzunehmen ist.

Der Erziehungswert dieser Vorgehensweise wurde inhaltlich und methodisch in der Reformbewegung des „Natürlichen Turnens“ und der Gymnastikbewegung formuliert.

In der Alltagspraxis wurde dieser Ansatz mit seiner Vielfalt und komplexen Struktur, im Laufe der Jahre, durch einen >zivilisationskritischen< Blickwinkel immer mehr auf die >einfachen< Formen der Leibesübungen und des Sports reduziert. Aspekte der formalen Arbeit, der Leistungsarbeit und der Bewegungskunst wurden immer weiter zurückgedrängt, während die (vermeintlichen) Wünsche der Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund gerückt wurden.

SCHULZ (1996) beschreibt in seiner „Anstiftung zum didaktischen Denken“ dieses Verhalten als einen Konflikt „kindgesteuerter“ Didaktiker. Diese wollen sich, so SCHULZ, aus der zwar verständlichen Op-

position gegen die Behandlung junger Leute, die sie als machtlose Objekte einer sie überfahrenden Autorität verstehen, allein von der Subjekthaftigkeit ihrer jugendlichen Klienten steuern lassen.
Sie verzichten deshalb weitgehend auf eigene innovative Vorschläge und vermeiden den argumentativen Widerstand von jungen Leuten, da sie von der Kultur, von den eigenen Fächern und von ihrer eigenen Ratlosigkeit tief enttäuscht sind. Sie wollen aus diesem Grund ihren „Klienten“, den Kindern, soviel Platz verschaffen, dass diese aufgrund ihres „unverdorbenen“ Potentials die notwendige Macht bekommen, sich alleine zu helfen und zu bestimmen.
Auf dieser Denklinie entwickelte sich die Meinung, dass Bewegungen nur dann schön und ästhetisch sein können, wenn sie in ihrer ungebildeten, nützlichen, vollständig natürlichen Brauchform verbleiben.
Die Kunstbewegungen wurden in diesem Verständnis nicht als willentliche Bewegungskreationen oder als das Ergebnis bewusster Umbildungen >natürlicher< Bewegungen zu Bewegungsformen mit bestimmten ästhetischen Qualitäten aufgefasst, sondern als eine deterministische Einengung der Bewegungsvielfalt durch die Normen der Sportarten interpretiert.

Diese unterschiedlichen Auffassungen spiegeln sich nach wie vor in den Diskussion über die Sinnhaftigkeit des Turnens wieder.
Aktuell artikuliert sich diese kulturkritische Auffassung an der Bewegungsnorm in den Didaktiken des Turnens (vgl. Sportpädagogik 3/99). Auch hierbei werden die Kunstformen der Bewegung als weitestgehend deterministische Einengung des Turnsports aufgefasst. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Formen die Auseinandersetzung mit dem Turnen eher behindern. Die Kunstform wird nicht als ästhetische Verfeinerung verstanden, in der sich die Idee des Turnens widerspiegelt und deren Realisierungen helfen, die Sportart zu erläutern.
Im Turnen besteht mit dieser engen Hinwendung zur Natürlichkeit die Gefahr, dass die Bewegungsaufgaben in einem Verfahren verbleiben, dass sich durch offene, letztlich >unendliche Problemlösungen< auszeichnet. Das sportliche Bestreben, eine >optimale technisch-ästhetische< Bewegungsfigur zu finden, wird nur rudimentär angesprochen oder den Teilnehmern / Übenden freigestellt.

Die Forderung von BRUCKMANN (1993, 7), bei einem (angestrebten) Handstützüberschlag vorwärts z.B. die gebeugten Arme des Lernenden nicht zu korrigieren, sondern zu erlauben, dass sich der Lernende mit einer Bewegung, die eher einem Kopfüberschlag ähnelt, zufrieden geben darf, problematisiert die ästhetische Figur des Überschlages für den Lernenden nicht. Das Zufriedengeben mit dieser Bewegungslösung fordert so auch nicht das Bemühen des Lernenden heraus, seine Bewegung perfekter turnen zu wollen. Wenn die Fähigkeiten des Lernenden nicht dazu ausreichen, mit den Händen vom Boden „abzuprellen“ und zu fliegen, also einen perfekten Handstützüberschlag zu turnen, sollten eben dessen vorhandene Fähigkeiten so genutzt werden, dass sie eine für ihn optimale technisch-ästhetische Bewegungsfigur

erschließen. Sein Bewegungsgefühl muss so angesprochen und entwickelt werden, dass er die Beherrschung eines Kunststückes unter die Prämisse einer guten Qualität des Bewegens stellt. Das wiederholende Turnen einer Bewegung auf einer „eigenen“ Turntechnik veranlasst den Schüler nicht, beim Üben allergrößte Sorgfalt auf die Genauigkeit der Ausführung zu legen. Er verbleibt auf der Stufe der Funktionslust und wird nicht zu der für ihn selbst >vollkommenen< Leistung angeregt.

BRUCKMANN bestätigt zwar durchaus unterschiedliche Qualitäten des Bewegens, sieht allerdings keine Veranlassung, diese „andere Qualität“ als eine ästhetische Figur zu thematisieren. Sie verlässt sich darauf, dass derjenige, der dieses *Bewegungsgefühl* erleben will, sich selbständig darum bemüht. Das Erleben des spezifischen Bewegungsgefühls von Abprellen, von Fliegen, ist aber nicht vom Wollen und vom Bestreben des Einzelnen abhängig, eine bessere Qualität der Bewegung zu erreichen, sondern es ergibt sich aus den Bedingungen der „Bewegungsnorm“. Erst mit Erreichen dieser Bewegungsnorm wird dieses Bewegungsgefühl vermittelt. Mit anderen Worten, da der Lernende gar nicht wissen kann, welches Bewegungsgefühl ihn bei der >Normbewegung< erwartet, kann ihn sein Bewegungsgefühl schwerlich dazu veranlassen, dessen Qualität anzustreben. Er muss also bis dahin geführt werden.

Die Harmonie der Bewegung, der Rhythmus der Ausführung und die Proportionalität von Form und Funktion, was letztlich die Ästhetik der motorischen Figur bestimmt, also ihre „Norm“ ist, stellt als Artefakt vielmehr eine kognitive Herausforderung dar. Diese fordert gerade durch ihre Künstlichkeit dazu heraus, die eigenen Fähigkeiten zu überprüfen. Damit muss aber das Erreichen einer Bewegungsnorm als eine Bereicherung der persönlichen Bewegungskultur betrachtet werden.

Die negative Interpretation, das Abtun von >vorgeschriebenen< Bewegungsnormen, ignoriert, durch ihren zu engen Bezug zu einer aktuell möglichen Ausführungsform eines Kunststücks durch Lernende, die Genese von Fertigkeiten aus ihrer ursprünglichen Idee bis zu einer definierten Kunstform. Es wird verkannt, dass die >Bewegungsnorm< eben keine statische Norm ist, sondern eine dynamische Anpassung an die sich verändernden Objekt- und Strukturbedingungen der Sportart aufweist und sich permanent weiter entwickelt.

Mit dem >Verbleiben dürfen< des Lernenden bei einer „eigenen“ Turntechnik fällt die Ästhetik der motorischen Figur als eine erziehende Form des Bewegens aus BRUCKMANNs Vermittlungskonzept heraus. So wird der Überschlag mit all seinen Kompensationen als >natürliches< Kunststück interpretiert, deshalb als zufriedenstellende Lösung akzeptiert, die demnach auch keine weiteren Maßnahmen erfordert.

Es ist verständlich und durchaus zu akzeptieren, wenn Lehrende, froh darüber, dass Schüler eine solche Bewegung überhaupt erreichen, es bei dem erreichten Stand belassen und die Funktionslust, die der Schüler aus der Beherrschung dieser Stufe zieht, entsprechend honorieren.

Dies darf aber nicht dazu führen, dass im Umkehrschluss solche Formen von vornherein als ästhetische Endfiguren akzeptiert werden, oder möglicherweise Vorrang gegenüber der >Bewegungsnorm< erhalten. Dies hieße, Turnen ohne dessen figurale Dimension zu lehren.

6.7.4 Der Effekt der falschen Zuordnung ästhetischer Figuren

Die soziale Dimension der Ästhetik bringt es mit sich, dass der Körper, sein Erscheinungsbild und seine Funktionalität und damit die Handlungsfigur mit einem qualitativen Urteil versehen werden.

Deutlich wird dies schon bei der generellen ästhetischen Einordnung von Bewegungshandlungen, die immer auf die ausführende Person bezogen wird.

So werden die motorische Spontaneität des Kindes und die kindlichen Bewegungsausführungen einer Handlung solange als ästhetisch gewertet, wie diese dem kindlichen Milieu entsprechen. Der Jugendliche, der Bewegungsaufgaben mit der gleichen kindlichen Spontaneität lösen würde und somit seine eigene Physis zum Kind hin veränderte, erführe für dieses Verhalten keine positiven ästhetischen Bewertungen. Seine Aktivität würde im Regelfall mit dem Attribut des >Kindischen< besetzt.

Ästhetisches Verhalten und Bewegen sind als nichtsprachliche Äußerungen demnach sehr wesentlich von den sozialen Zuordnungen des Umfeldes abhängig. Das bedeutet, die Entscheidung darüber, was als ästhetische Handlungsfigur gilt, ist auch durch die Vorstellung der Öffentlichkeit von einem >richtigen< Körperbild in groben Zügen festgelegt.

Der sportliche Körper macht hierbei keine Ausnahme.

Das Erscheinungsbild von Sportlern wird auf Grund - zum Teil extremer - funktionaler Anpassungen an das Anforderungsprofil der Sportart geprägt. Dieses Erscheinungsbild wird durch die Öffentlichkeit nicht nur ästhetisch gewertet, sondern auch möglichen sportlichen Handlungsprofilen zugeordnet.

So wird in der öffentlichen Erwartung das >sportlich richtige< Körperbild von Turnerinnen mit kleinen, zierlichen und biegsamen Mädchen bzw. das der Turner mit muskulösen, kleingewachsenen Männern assoziiert. Dabei wird dem >Kleinsein< eine überragende funktionale Rolle für die Ausübung der Sportart zugedacht. Gleichzeitig wird die geringe Körpergröße aber auch als ästhetischer Mangel klassifiziert.[60]

Die funktionale Anpassung von Spitzenathleten an ihre Sportart verleitet die Öffentlichkeit zu der Annahme, nur Menschen mit diesem körperlichen Erscheinungsbild seien in der Lage, diese Sportart adäquat auszuüben und, speziell bei den technomotorischen Sportarten, diese ästhetisch zu präsentieren. Je stärker ein bestimmtes körperliches Erscheinungsbild im Sinne einer zwingenden Grundlage für eine Sportartenausführung interpretiert wird, desto mehr vermindert sich die Chance einer rationalen Auseinandersetzung mit den realen Bedingungen der Sportart. Die figurale Ästhetik von Spitzensportlern kann so durchaus zum Hindernis für eine grundsätzliche Auseinandersetzung werden.

Dieser Effekt hat für den schulischen Alltag eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung.

Durch die Vorgaben der Lehrpläne wird der Lehrende dazu angehalten, im Turnen komplette Fertigkeiten und Übungsfolgen anzustreben. Aus dieser Gelingens-Maxime ergibt sich, dass bei der Überprüfung des

[60] So wird von Journalisten jeder größeren Turnerin sofort das Etikett des damenhaften, des weiblichen angeheftet, während kleine Turnerinnen eher mit dem Attribut des „zwergenhaften“ bedacht werden.

Gelingens eben diese kompletten Fertigkeiten als Grundlage der Beurteilung und Bewertung benutzt werden.

Mit dieser >Normsetzung< des Lehrplans werden Bedingungen und Anforderung geschaffen, die real nicht zu erfüllen sind. Spätestens bei der Notengebung zeichnet sich deshalb für den Lehrenden der Konflikt ab, dass er figurale Produkte seiner Schüler mittels technisch-ästhetischer Regeln der Sportart bewerten soll, die so nicht zu bewerten sind.

Unter der Annahme einer gewissen Analogie von Leistungserhebung und Wettkampf wäre festzustellen, dass die notwendige Modifizierung des Wettkampfsystems in der Schule bei weitem nicht ausreicht, um die Leistungen adäquat bewerten zu können.

Ein Blick auf die Wettkampfwirklichkeit des Turnsports zeigt dann auch, dass hier wesentlich mehr Modifizierungen bereitgehalten und gezielter eingesetzt werden, als dies im Schulsport der Fall ist.

In der Realität des Schulsports bleibt der Anspruch, in der Leistungsüberprüfung komplette turnerische Fertigkeiten präsentieren zu sollen, selbst für bewegungsbegabte Schüler sehr schwer erfüllbar. Für normal begabte Schüler ist es fast unmöglich, dieser Anforderung im zeitlichen Rahmen des Schulsports nachzukommen. Es kommt damit zu der paradoxen Situation, dass Fertigkeiten abgeprüft werden sollen, die kaum präsentable Formen aufweisen.

Die >pädagogische< Folge im schulischen Alltag: Es werden entweder Minimalanforderungen an die ästhetische Form der Fertigkeit gestellt oder auf so einfache Fertigkeiten zurückgegriffen, von denen erwartet wird, dass mit diesen den Anforderungen entsprochen wird.

Im ersten Fall stellt sich für den Schüler das Problem, unfertige Bewegungen anbieten zu sollen, die möglicherweise massiv auch seinem ästhetischen Empfinden widersprechen. Er weiß, dass seine Bewegungen plump wirken und den Zuschauenden alles andere als einen ästhetischen Genuss vermitteln. Es ist nachzuvollziehen, dass solche Präsentationsaufgaben nicht auf viel Gegenliebe stoßen und die Meinung festigen, man sei für die Sportart ungeeignet oder aber, im Umkehrschluss, die Sportart sei für die Schule ungeeignet.

Ein grundlegendes Problem des Turnens in der Schule liegt womöglich genau darin, dass die geforderte Präsentation der Fertigkeit massiv der ästhetisch möglichen Handlungsfigur der Lernenden widerspricht.

Durch die Festlegung auf komplette Fertigkeiten muss der Lernende gezwungenermaßen Figuren anbieten, die möglicherweise weit weg von seinen eigenen Zuschreibungen, was denn eine ästhetische Figur ausmacht, liegen. Es bleibt ihm damit nicht nur versagt, Bewegungen mit ihren ästhetischen Merkmalen zu präsentieren, sondern im Gegenteil, er muss sich in figuralen Formen präsentieren, die seiner Identität zuwiderlaufen.

Der wesentliche Aspekt des Turnens, den motorischen Genuss eines attraktiven Elements durch eine gelungene ästhetische Präsentation zu steigern, wird damit nicht erfahrbar.

Im zweiten Fall stellen die Fertigkeiten Formen dar, die so einfach sind, dass ihnen das spannende Element fehlt. Damit wird es zwar möglich, die ästhetischen Forderungen zu erfüllen, die Elementauswahl entspricht aber nicht der akrobatischen Struktur des Turnens und verursacht Langeweile beim Lernen.
Die Problematik, sich dem ästhetischen Grundsatz des Turnens zu stellen, ohne sich dabei in einfachsten finalen Fertigkeitsfiguren zu verlieren, führt zu der Frage nach einer gangbaren Balance zwischen der figuralen und akrobatischen Dimension des Turnens.
Das Einbinden der Fertigkeiten in zirzensische Präsentationsformen löst das Problem nicht, da hier, wie beschrieben, der Zugang zur Fertigkeit und die sportliche Dimension der Präsentation verändert werden.

6.7.5 Die Präsentation turnerischer Fertigkeiten. Verknüpfung zwischen figuraler Ästhetik und sportlichem Wettkampf

Der Wettkampf des Turnens besteht aus einer sportlichen Darstellung, die darum bemüht ist, sowohl die Gestalt wie auch die Schwierigkeit zu optimieren (vgl. GÖHNER 1983; SÖLL 1990). Dieses Bedingungsgefüge lässt sich als die grundlegende Grammatik von turnerischen Wettkämpfen bezeichnen. Wenn eine Aufgabe des Schulsports darin liegt, Schüler zu gebildeten Laien des Sports zu erziehen, kommen die einzelnen Fachdidaktiken auch nicht umhin, Bühnen zu schaffen, auf denen die grundlegenden Wettkampfgrammatiken unterschiedlicher Sportartengruppen verständlich gemacht und erfahren werden können.
Das Problem von Sportartenkonzepten besteht unter anderem auch darin, über eine abgeschwächte Wettkampfversion eine schulische Notengebung, eine Leistungserhebung zu ermöglichen.
Die Fachdidaktik Turnen hat hierbei zahlreiche Modifizierungsvorschläge und pädagogische Umformungen des Wettkampfgedankens entwickelt (vgl. LANDAU 1983; 1993). Die Grundlinien der Modifizierung folgen dabei einer bestimmten Interpretation des Siegescodes von turnerischen Wettkämpfen.
Im Wesentlichen wird einem sehr ursprünglichen Grundgedanken des turnerischen Wettkampfes, der bei Turnfesten immer noch aktuell ist, bei den vorgenommenen Anpassungen entsprochen. Nach diesem wiederentdeckten Siegescode wird jeder Wettkämpfer bei Erreichen eines bestimmten Punktelimits als „Sieger“ geehrt. Das Antreten zum Wettkampf und das Durchhalten stellen die primäre Idee des Siegescodes dar. Aus diesem Grund wird die zu erreichende Punktzahl auch so angesetzt, dass es einer Mehrzahl der Teilnehmer möglich ist, das Limit zu erreichen. Durch die zusätzliche Möglichkeit, sich innerhalb des Wettkampfangebots seinen Wettkampf individuell zusammenzustellen (Wahlwettkampf), kann der Teilnehmer seine Chancen, „Sieger“ zu werden, sehr früh relativ klar einschätzen und seine Anstrengungsbereitschaft entsprechend forcieren. Dieser Gedanke zeigt sich außerordentlich erfolgreich, wie die Teilnehmerzahlen bei den Turnfestwettkämpfen belegen. Die individuelle Leistung, die der Wettkämpfer erbringt,

definiert sich hier aus dem Vergleich mit sich selbst, wobei gleichzeitig der reale Erfolg, der sich erst im Vergleich mit anderen ergibt, in den Hintergrund rückt.
In dem beschriebenen Siegescode kommt ein klassischer Bildungsbegriff zum Vorschein, der bei ROUSSEAU mit den Worten von der ‚freien Sittlichkeit des natürlichen Individuums', oder bei HERBART als ‚sittlicher Charakter des Individuums' angesprochen wird. In übertragenem Sinn wird der existentielle Akt der moralischen Selbstbestimmung der Person durch den Wettkampf eingefordert. Durch den für andere unverfügbaren (weil nur auf die eigene Person gerichteten aber dennoch urteilenden) Siegescode wird der Wettkämpfer zur „Moralität" verpflichtet. Das Eingestehen von Sieg oder Niederlage wird zur >inneren< Angelegenheit.

Die Übernahme dieses Siegescodes in den Schulsport führte zu verschiedenen schulischen Wettkämpfen wie dem Erwerb des Schülerturnabzeichens, den Bundesjugendspielen, aber auch der Wettbewerb ‚Jugend trainiert für Olympia' weist noch Anzeichen dieses Siegescodes auf. Mit diesen Maßnahmen war die Hoffnung verknüpft, die Attraktivität von Schulwettkämpfen zu erhöhen und in ihrem Gefolge eine insgesamt bessere Akzeptanz des Turnens zu erreichen.
Eine etwas andere gedankliche Richtung wird in der hier vorgestellten Wettkampfinterpretation eingeschlagen. Der Siegescode mit seinem Bezug zur Bildung des Individuums, kurz charakterisiert durch die bekannte Sentenz „Sieg über sich Selbst", bleibt aber erhalten.
Es geht im Grundsatz darum, diesen Siegescode nicht erst bei einem >Endprodukt< einzusetzen, sondern schon den Prozess des Lernens im Turnunterricht dieser Sentenz zu unterwerfen. Das im Turnunterricht Erlernte, welches oftmals eben keine komplette turnerische Fertigkeit darstellt, soll in eine präsentable >Wettkampfform< gekleidet werden. Der leistungsthematische Bezug dieser Handlung besteht somit in der Aufgabe des Schülers, seine aktuelle Lernleistung >wettkampfgemäß< – also einer >Norm< entsprechend – zu präsentieren.

Die in dieser Arbeit vertretene Auffassung favorisiert einen Fertigkeitserwerb, der über einen andauernden und systematischen Lernprozess erfolgt. In dessen Verlauf werden dabei grundsätzlich mehrere Teilfiguren unterschiedlicher Annäherungsgüte in Bezug zur final angestrebten Fertigkeit erworben.
Diese Figuren stellen somit ein Repertoire dar, in dem das aktuell mögliche Leistungsvermögen des Einzelnen verankert ist.

Der Wettkampfgedanke spiegelt sich in dem Vorgang wider, dass der Schüler

- sein aktuelles Vermögen auf Präsentationswürdigkeit hin überprüfen muss und
- diese Figur auf dieser Stufe so weit verfeinern soll, dass er sie als eine für ihn optimale finale Figur darstellen kann.

Um den Siegescode dieser >Wettkampfform< zu verdeutlichen, müssen einige prinzipielle Überlegungen zu diesem Wettkampfmodell angestellt werden.

6.7.5.1 Die Präsentation finaler Teilfiguren als „interner" Wettkampf des Lernenden

Ganz allgemein bedeutet, an einem Wettkampf teilzunehmen, ein Feld zu betreten, das einem Raum gibt, sich selbst als Verursacher von Leistung zu sehen (vgl. KUHLMANN 1998, 87). In dieser Zuschreibung steckt die Tatsache, dass die objektive Ergebnissicherung eines Wettkämpfers mit seinem subjektiven Einsatz einhergeht. Das reale Ergebnis ist davon unabhängig zu betrachten, da für dessen Zustandekommen andere Faktoren, die subjektiv nicht direkt beeinflussbar sind, verantwortlich zeichnen. Damit wird der Wettkampf zu einem Ereignis, dessen Maß an Spannung sich aus der Möglichkeit ergibt, sein aktuelles Können unter verpflichtenden Regeln zu überprüfen. Der Ausgang der Situation bleibt in Bezug zur Ergebnissicherung offen, also spannend.
Um bei der Überprüfung der Ergebnissicherung einen lustvollen Aspekt zu erhalten, darf die Spannung allerdings nicht zu groß werden. Deshalb sind weitere Rahmenbedingungen zu schaffen, die dem Wettkämpfer eine optimale Information über die sonstigen Situationen erlauben.[61]
Mit dem vorgestellten Modell wird versucht, den Abschluss eines „Lernprojekts", welches der Schüler von Anfang an mitmachte und in dessen Verlauf ihm genügend Stufen angeboten wurden, die seinen individuellen Fähigkeiten entsprachen, in einer offenen, für jeden verständlichen Weise zu überprüfen.

Als Rahmenbedingungen für einen >internen< Wettkampf lassen sich folgende Bedingungen erfassen:

- Der Wettkampf ist so zu inszenieren, dass der Ausgang des Handelns, die Ergebnissicherung offen bleibt.
- Die Wettkampfsituation darf jedoch lediglich gesicherte Risiken bereithalten. Sie muss sich deshalb am angebotenen Stoff und dem aktuell möglichen Vermögen orientieren.
- Der Wettkampf ist auf sicherem Terrain durchzuführen. Das für eine ästhetische Präsentation notwendige Gerätearrangement ist ein Teil dieses Terrains und entsprechend zu nutzen.
- Die soziale Sicherheit liegt in der Normierung des Tuns. Mit einer klaren figuralen Normierung der Teilfiguren wird gewährleistet, dass das, was sein soll und das, was nicht sein darf, als verpflichtende Regeln allen transparent ist.
- Der Wettkampf präsentiert Eigenleistungen. Aus dem Wettkampfsystem muss klar erkennbar sein, in welcher Weise die Quantifizierung der Eigenleistung honoriert wird.

[61] KUHLMANN (1998) entwickelte ein Theoriekonstrukt für die Beschreibung von Elementen des Wettkampfsports. Diese Denkrichtung ist sehr hilfreich bei dem Vorhaben, die Leistungserhebung im Schulsport in einen modifizierten Wettkampf zu strukturieren.

Auf der Grundlage dieser Rahmenbedingungen sind die Eckdaten für den Aufbau einer thematischen Leistungstabelle zu erarbeiten. Der Schüler soll anhand dieser Daten das dosierte Risikohandeln entwickeln, das die Leistungsüberprüfung zu einem Wettkampf werden lässt und somit spannend macht.

6.7.5.2 Die Eckdaten einer Leistungstabelle

- Eine erste wesentliche Voraussetzung einer Leistungstabelle liegt in dem Anspruch, dass sich in ihr alle relevanten Teilfiguren wiederfinden müssen, die im Lernprozess entwickelt wurden. Daraus ergeben sich für den Schüler individuelle Möglichkeiten, eine der hierarchisch abgestuften Figuren als Wettkampffigur herauszusuchen. Der Lernende steht sodann vor der Aufgabe, entsprechend seinen Fähigkeiten und seiner Anstrengungsbereitschaft diese Teilfigur für seine Präsentation zu bearbeiten und zu formen. Es bedarf konkreter Überlegungen und praktischer Überprüfung des Schülers, um herauszufinden, welche Richtung er bei der Präsentation einschlagen soll, um eine bestmögliche Punktzahl zu erreichen. Dies stellt den Lernenden vor zwei grundsätzliche Entscheidungen. Zum einen muss er „seine“ akrobatische Teilfigur aussuchen, und zum zweiten muss er überprüfen, ob er diese Figur auch in angemessener Form präsentieren kann. Der Lernende steht vor der typischen >turnsportlichen< Grundfrage, wo ist die für ihn richtige Balance zwischen akrobatischer und ästhetischer Dimension. Er kann sich, je nach „Temperament“, dabei durchaus eher der akrobatischen oder der ästhetischen Seite zuwenden, allerdings ohne eine Seite rigoros vernachlässigen zu dürfen. Das Erarbeiten dieser Balance wird so zu einem Akt der „moralischen Selbstbestimmung“, da in dem Qualifizierungsvorgang die eigene Anstrengung sichtbar wird. Es wird dabei ganz spezifisch der Idee des turnerischen Wettkampfes entsprochen, sowohl die Schwierigkeit wie auch die Gestalt zu optimieren, als auch den Bedingungen von Wettkämpfen allgemein entsprochen, die Überprüfung der Ergebnissicherung nach einsichtigen Regeln zu gestalten.

- Eine zweite Voraussetzung ergibt sich aus der Minderung des Versagensrisikos. Dem Schüler wird, durch die im Lernprozess erarbeiteten einzelnen Figuren und deren >Normierungen< ein hohes Maß an Transparenz und damit an Sicherheit bezüglich des Bewertungsvorgangs gegeben. Damit kann er seine aktuelle Leistung in etwa mit der erwarteten Norm vergleichen und seine Erwartungen bleiben im real Möglichen. Die einzelnen Teilfiguren müssen deshalb so dicht beieinander liegen, dass es möglich sein sollte, bei entsprechendem Einsatz, die nächste Stufe anzuvisieren. Da der Schüler auch hier sofort weiß, was >ihm das bringen könnte<, wird Üben nicht zum stereotypen Wiederholen, sondern es demonstriert seinen Lernfortschritt und seine Disziplin beim Üben. Mit der Demonstration

seiner finalen Teilfigur präsentiert der Schüler somit eine aktuelle Fertigkeit, die er über eine länger andauernde Zeit erwerben und üben konnte.

- Die dritte Voraussetzung betrifft das Streben nach einer optimalen Problemlösung. Wie ausführlich beschrieben, lassen sich komplexe Fertigkeiten, die ein gewisses Risiko beinhalten, nicht ohne entsprechende Gerätesicherung präsentieren. Die gefahrlose Beendigung oder auch >Ausstieg< aus einer Figur vermindert die Angst des Lernenden erheblich. Ohne diese Angst vor Verletzungen durch unglückliche Landungen ist der Schüler erst in der Lage, seine motorischen Fähigkeiten auszuschöpfen und sie ästhetisch zu demonstrieren. Manche Teilfiguren lassen sich ohne ein funktionales Gerätearrangement zudem gar nicht ausführen. Dies betrifft alle Bewegungen, die in Rücken- und Bauchlage oder in Stützlagen wie z.B. der Bankstellung beendet werden. Das Gerätearrangement gehört zur Sicherung des Terrains und stellt eine wichtige Rahmenbedingung für eine technisch optimale Präsentation dar.

- Die vierte Voraussetzung, die für das Gelingen einer Leistungsüberprüfung mit Wettkampfcharakter verantwortlich zeichnet, ist die eindeutige Einordnung der Teilfiguren in eine Schwierigkeitsmatrix. Hierzu muss der *Lehrende* zunächst die relevanten Teilfiguren entsprechend seiner Vermittlungslinie bestimmen und diese in einen entsprechenden hierarchischen Aufbau einpassen. Die Steilheit dieses Aufbaus – und damit die Steilheit der Lernspirale – wird dabei, sowohl von der Dauer der Themenbearbeitung, als auch der zur Verfügung stehenden Übungszeit bestimmt. Um dem Lernenden die Balance zwischen Schwierigkeit und Gestalt zu vereinfachen, ist deshalb ein klare figurale Beschreibung und eine einfache Bewertungsskala notwendig. Die Bewertungsskala sollte als ‚Punkteliste' so weit differenziert werden, dass genügend Abstufungen möglich sind. Mit diesen Bedingungen entfällt die diffuse Ad-hoc-Notengebung, weil jeder über die Modalitäten der Bewertung Bescheid weiß und sie nicht nur nachvollziehen, sondern auch selbst vornehmen kann. Damit wird der Schüler zum >Experten< gemacht, der eine turnerische Fertigkeit nach klar und logisch aufgebauten Merkmalen ästhetisch und technisch bewerten kann.

- Die letzte Voraussetzung betrifft die Bedingung der Quantifizierung der Eigenleistung. Gerade Schüler, die einen schnellen Anfangserfolg im Turnen verbuchen können, verbleiben danach oft in dieser Form. Ein Grund liegt im mangelnden Anreiz, die Bewegung aus ihrer Grobform herauszuarbeiten, da es sich in Bezug zur Note letztlich >nicht lohnt<. Ein Anreiz, sich mit einer Bewegung intensiver auseinandersetzen zu wollen, liegt in der Möglichkeit, Bonifikationspunkte im Sinne von >Überpunkten< zu erreichen. Das Erreichen der letzten Schwierigkeitsstufen in der Tabelle ist in der Regel durch die enge Annäherung an die komplette turnerische Fertigkeit gekennzeichnet. Um einen Anreiz zu schaf-

fen, auch auf dieser Ebene noch entsprechende Ausformungen der figuralen Dimension vorzunehmen, werden ab diesen Stufen Bonifikations-/Gutpunkte möglich. Das bedeutet, mit dem Erreichen der akrobatischen Form und dem gleichzeitigen Erfüllen der figuralen Norm geht die Note über ein ‚Sehrgut‘ hinaus. Der Schüler kann sich durch Anstrengung Gutpunkte erarbeiten, die er dann auf eine andere Fertigkeit anrechnen lassen kann, die ihm z.B. weniger liegt. Damit kann er Schwächen ausgleichen und seine Gesamtnote erhalten. Die Quantifizierung der Eigenleistung bleibt durch diese Maßnahme somit auch für den bewegungsbegabten Schüler ein durchgängiges Thema im Turnunterricht. Um die Interessenlage aber hochzuhalten, bedarf die Vergabe von Bonifikationen einer klaren Absprache, z.B. hinsichtlich der Häufigkeit der Inanspruchnahme oder auch der Übertragungsmöglichkeit auf andere Geräte.

Innerhalb dieses grundsätzlichen Rahmens, der sich aus den vorgestellten Eckdaten ergibt, verbleiben dem Lehrenden viele Möglichkeiten, seine individuellen, auf das Niveau der Klasse bezogenen Anpassungen vorzunehmen. Je steiler bzw. flacher der Lehrende den Anstieg in der Lernspirale gestaltet (und dabei gegebenenfalls ‚Stufen‘ einbaut), desto präziser wird die Passung von Lernangebot und Lernüberprüfung.
Für den Lernenden bedeutet dieses Verfahren optimales Wissen über Vorgehensweise und Überprüfungsmodalität. Er kommt in die Lage, sich gezielt darauf vorzubereiten und kann beruhigt seinen >internen< Wettkampf bestreiten.

1. Figur	Geräte-arrangement	Schwierig-keitsziffer (SZ): (akrobatische Dimension)	Bewertungs-ziffer: (BZ) Punkteliste (10) (ästhetische Dimension)	Punktzahl: SZ x BZ = Pkt.	Note: Ergibt sich aus der Liste
Hechtüber-schlag zur Rückenlage	Kasten, Mini-trampolin Weichboden-berg	1	10	10	4,0
2. Figur					
Hechtüber-schlag	Kasten, Mini-tramp, Weichboden	2	7	14	3,6
3. Figur					
HSTÜ mit Auftakt aus dem Minitramp	Kasten, Mini-tramp, Weichboden-bahn	3	7	21	2,9
4. Figur					
HSTÜ von der Bankbahn	Bankbahn, Niedersprung-matten	4	7	28	2,2
5. Figur					
HSTÜ mit Stützerhöhung	Bodenbahn, Zusatzmatten, Kastenoberteil etc.	5	7	35	1,5
6. Figur					
HSTÜ	Bodenbahn	6	8	48	1,0 + 0,8 Boni-fikationspunkte

Punkte:	Note:
50	**1,0**
48	**0,8**
46	**0,6**
44	**0,4**
42	**0,2**
40	1,0
38	1,2
36	1,4
34	1,6
32	1,8
30	2,0
28	2,2
26	2,4
24	2,6
22	2,8
20	3,0
18	3,2
16	3,4
14	3,6
12	3,8
10	4,0
8	4,2
6	4,4
4	4,6
2	4,8
0	5,0

Tab. 5: Beispiel einer Leistungstabelle mit dem Thema Handstützüberschlag vorwärts

Erläuterungen zur vorgestellten Tabelle:

Die Tabelle ist so aufgebaut, dass die ersten vier Figuren jeweils eine Notenstufe umfassen.

Bei optimaler Ausführung (BZ 10 Pkt.) können mit der ersten Figur (SZ 1) 10 Punkte erreicht werden, was in diesem Beispiel die Note 4,0 ergibt. Bei gleicher Ausführung können mit der vierten Figur 40 Punkte erreicht werden, was die Note 1,0 bedeutet. Ab der fünften und sechsten Figur sind Bonifikationen möglich. Die Bonifikation umfasst dabei maximal eine Notenstufe. In der sechsten Stufe wird den erhöhten athletischen Anforderungen dieser Form in der Weise Rechnung getragen, dass mit einer geringeren BZ, die aber noch über dem Schnitt von 5 Punkten liegen muss, eine gute Note erreicht werden kann. Damit bleibt auch auf dieser Stufe gewährleistet, dass die figurale Form stimmen muss.

Zwischen der ersten und zweiten Figur ist in diesem Beispiel eine kleine Stufe ersichtlich. Hier könnten bei Bedarf durchaus noch weitere Teilfiguren hineingearbeitet werden, wodurch eventuell die beiden schweren Figuren hinfällig würden. Hier ist der Lehrende in der Verantwortung, sein Lernangebot so zu strukturieren, dass der Lernanreiz erhalten bleibt.

6.8 FAZIT

SÖLL (1990, 107-112) kommt in seiner Strukturanalyse des Gerätturnens zu dem Schluss, dass Gerätturnen als eine „perfekte Synthese von Kunst und Sport“ anzusehen ist. „Auf Grund der gezeigten Spannweite, ist es die Kunstsportart schlechthin, an der die Strukturelemente exemplarisch aufgearbeitet werden können“. Wie aufgezeigt wurde, ist der Gedanke von der >sportlich schönen Kunst< allerdings nicht einfach zu transportieren. So stellt WITT (1997) fest, dass zwar eine sportliche Handlung über den kinästhetischen Analysator als richtig und gelungen empfunden werden kann, um sie allerdings als schön zu empfinden, muss ein Vergleich mit der Vorstellung, dem Programm oder der Aufgabe stattfinden. Dieser Vorgang, der in Abhängigkeit von der ästhetischen Selbstwertung zu sehen ist, steht, so WITT (1997, 265), im (engen) „Zusammenhang mit einem spezifischen Aspekt der Selbstbeobachtung und -kontrolle, sowie mit dem Problem der Körpererfahrung“. Somit bekommt „das Muskelempfinden sowie das Körpergefühl (....) für die Ausführung von Bewegungen und Handlungen generelle und sportspezifische Bedeutung“ (ebd., 266).

Unter dem Aspekt der Erziehung und Bildung sind in Anlehnung an WITT folgende Aufgaben für das Gerätturnen relevant und generell zu lösen, wenn dessen Gedanke der >sportlich schönen Kunst< dem Schüler überbracht werden soll:

- Die Schaffung eines bewussten ästhetischen Verhältnisses zum menschlichen Körper und seiner Formung. Dazu ist die Vermittlung und Entwicklung von Wissen und Können zur ästhetischen Selbstbewertung der eigenen Bewegungen und Handlungen ebenso notwendig, wie auch die Bewertung anderer.
- Die Entwicklung von ästhetischer Kreativität. Dies kann über Gestaltungsmethoden erfolgen, wobei Gestalten nicht nur freies Gestalten bedeutet, sondern ebenso konstruktives Gestalten. Damit kann eine Steigerung der ästhetischen Attraktivität der eigenen Handlungen und Bewegungen erfolgen. Dies kann eine verbesserte Ausstrahlungs- und Anziehungskraft auf andere zur Folge haben. Die Lösung dieser Aufgabe wird letztlich zum objektiven Erfordernis für das Gerätturnen, da hier ästhetische Wettkampfwertungen vorgenommen werden, die in das Gesamtergebnis einfließen.
- Die Aneignung ästhetischer Werte setzt die zwingende Aufmerksamkeit der Lehrenden für eine „Atmosphäre der geistigen Akkumulationsbereitschaft“ gegenüber solchen Werten voraus. [62]
- Die Befähigung zur ästhetischen Bewertung und Gestaltung hängt von kreativen und konstruktiven Lösungen der Bewegungsaufgaben ab. Dies schließt auch zirzensische Darbietungen mit ein. Der

[62] Um nochmals die berühmt-berüchtigte, provokative Frage des Schülers zu bemühen, warum er denn eine Kippe lernen solle, wo es doch viel einfacher wäre, mittels einer Leiter das Reck zu erklimmen. Diese Frage zu beantworten ist nur dann schwierig, wenn der Lehrende selbst im >Natürlichkeitsgedanken< des Sports verstrickt ist und es von daher nicht versteht, die Kippe als motorisches Kunststück zu definieren. Die lapidare Antwort auf die Frage kann nur lauten: Weil es eine Kunst ist.

Rahmen sollte dabei nicht zu eng gezogen werden, sondern primär von individuellen Präferenzen, Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden bestimmt werden (vgl. WITT 1997, 267-268).

Die sportlich-künstlerische Dimension des Gerätturnens mit der Grundidee der Optimierung von Schwierigkeit und Qualität muss, um dieses Grundanliegen transportieren zu können, unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten für Lehrende und Lernende eröffnen. Sowohl die offenen Angebote mit Einbindungen der Bewegungsaufgaben in zirzensische oder showorientierte Darbietungen, wie auch die kreativ-konstruktive Aufschlüsselung einer definierten Fertigkeit in verschiedene Teilfiguren, die in sportive Präsentationen eingebunden werden, sind als tragende Elemente in einer Konzeption des Gerätturnens zu verankern.

Der Vermittlung des sportiven Gedankens des Turnens, der sich in der Entwicklung von definierten Artefakten zeigt, ist dabei genügend Raum zu geben. Die oberflächlich begründete Kritik an der Normierung des Turnens darf nicht dazu führen, dass die >Bewegungsnorm< als falsch verstandene geschlossene Normierung in pädagogischen Misskredit kommt. Sie muss vielmehr als die Verfeinerung einer ursprünglichen Bewegungsidee und als Objektivation eines Artefaktes begriffen und akzeptiert werden.

Fehler in der methodischen Vermittlung, bei der nur finale Fertigkeiten Relevanz genießen, können nicht der sportiven >Bewegungsnorm< angelastet werden, sondern beruhen auf einem eingeengten methodischen Verständnis und einem mangelnden >lernsystematischen< Know-how.

Eine turndidaktische Schwerpunktverschiebung, bei der die methodische Vermittlung von definierten Artefakten abgelehnt wird, reduziert die Idee des Turnens allerdings in derselben Weise. Auch hier gilt der Vorwurf eines eingeengten methodischen und lernsystematischen Verständnisses, da die konstitutiven Merkmale des Turnens nur eingeschränkt vermittelt werden.

Der didaktische Schlüsselbegriff der Vermittlungslinie des Gerätturnens ergibt sich aus dem Bemühen, immer neue, komplexere, andersartige Bewegungen zu erfinden, diese dann so zu objektivieren, dass ihre Gestalt >feststellbar< wird und nachfolgend diese Gestalt immer weiter zu verbessern, um sie schöner präsentieren zu können. Dieser Prozess ist didaktisch so aufzuarbeiten, dass es dem Lernenden möglich wird, diese Idee zu „begreifen".

Dieser didaktische Schlüsselbegriff erfordert zwingend unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Diese sind aber unter dem Gesichtspunkt des Erziehungsziels eines „gebildeten Laien" im Sinne von KLAFKI zu formulieren. Ein gänzliches Auslassen eines konstitutiven Merkmals einer Sportart ist hierbei nicht zulässig, wenn der Status des „gebildeten Laien" sich daraus ergibt, dass er die Idee einer Sportart verstehen kann.

Turnen ist dann zu verstehen, wenn die Genese des Turnens, die von der Erprobung aller nur denkbaren Bewegungsmöglichkeiten über deren Objektivierung in einer technisch-optimalen Lösung bis hin zur qualitativ bestmöglichen Präsentation dieser Bewegungslösung führt, vorgestellt wird.

Es gilt die Genese der Bewegungen des Turnens als unterrichtliches „Problem“ zu definieren, es an einem Bewegungsthema mit durchaus mehreren Lösungsansätzen aufzubereiten, letztlich aber die Problemlösungen in einem weiter gefassten Sinne mit den turnsportlichen Kategorien >technisch-optimal< und >bestmögliche< Präsentation zu versehen.
Gelingt dies, erschließt Turnen dem Lernenden die Strukturelemente von technisch-kompositorischen Sportarten und trägt zur Bildung eines bewussten ästhetischen Verhältnisses zum menschlichen Körper und der Schönheit motorischer Handlungen und Bewegungen bei.

7 GRUNDPROBLEME DES DIDAKTISCHEN LEITBILDES SPORTUNTERRICHT

7.1 ZWISCHEN TRADITIONELLEM SPORTVERSTÄNDNIS UND MODERNER BEWEGUNGSKULTUR

Die gesellschaftliche Wandlung des Sportverständnisses, die soziologisch in Begriffen wie „Ausdifferenzierung des Sportmotivs“ oder „Ausweitung des Sportbegriffs“ (BECKERS 1994, 84) erfasst wird, ließ die Erwartungen an Inhalte und Organisationsformen des Schulsports stetig wachsen. Mit der Ausweitung des Sportbegriffs wird aber immer deutlicher, dass Sport sich als ein höchst widersprüchliches Phänomen präsentiert, welches nicht geeignet ist, von sich aus die „sinnstrukturelle Grundlage des Sportunterrichts“ (SCHIERZ 1993, 43) darzustellen. Der Sportpädagogik kommt von daher, wie schon in der Einführung vorgezeichnet, die Aufgabe zu, die Auswahl und Gestaltung des Pflichtfaches Sport unter die Sichtweise der Erziehung und Bildung zu stellen. Für KURZ (1992, 147) gilt, dass „sich jeder Sport auch an der Frage messen lassen (muss), ob er Entwicklung fördert und Lebenssinn bereichert“. KURZ wünscht sich deshalb eine Sportpädagogik, die als integrativer Kern der Sportwissenschaft die Fülle der Einzelresultate anderer sportwissenschaftlicher Disziplinen einer pädagogischen Sacherfassung zuführt.
Die Widersprüchlichkeit zwischen pädagogischen Zielen und schulischen Strukturen bleibt dabei groß. CHACHAY/THIEL (1996) sehen bei der Schwierigkeit weder Erziehung auszublenden noch Sport zu verfremden nur zwei Konsequenzen:

1. Der Anspruch intentionale Erziehungsleistungen zu erbringen wird aufgegeben.
2. Der Sportunterricht wird so verändert, dass die Umsetzung pädagogischer Zielsetzungen ermöglicht wird.

BALZ (1997) hingegen sieht in einer kontinuierlichen Verbesserung der Lehrpläne sowie der Lehrerausbildung, der Schulautonomie und der Schulsportwirklichkeit bessere Möglichkeiten eine Erziehung im und durch Sport zu begünstigen. Er hofft, aus den unvermittelt nebeneinander stehenden Positionen der Sportdidaktik:

a) traditionelle Position – Sportartenprogramm
b) pragmatische Position – Handlungsfähigkeit im Sport
c) alternative Position – Körpererfahrung und Bewegungserziehung
d) fundamentale Position – Spaßvermittlung im Sport

eine integrative Mitte diskursiv entwickeln zu können.

Folgt man diesem Gedanken, sind für die Erarbeitung eines sportunterrichtlichen Leitbildes, zumindest folgende Positionen zu analysieren und zu beschreiben:

1. **die >Werte< tradierter Sportarten.**

- Dies bedingt eine theoretische Grundlegung der pädagogischen Tragfähigkeit der Leistungs- und Wettkampfkultur des Sports für den Sportunterricht. Damit sind das didaktische Grundproblem von sportlichen Leistungsnormen und die Frage zu klären, wie und an welchen Formen der agonale Charakter unterschiedlicher sportlicher Wettkampftypologien für Schüler zu vermitteln ist. Der pädagogische Sinn und die Dimensionen von selbst, aber auch von außen gesetzten Leistungsnormen und Bewältigungsformen, mit denen positive Wirkungen eines wettkampforientierten Sporthandelns für den Schulsport zu initiieren sind, sind dabei so weit zu beschreiben, dass der pädagogische Nutzen des Erwerbs >normierter<, definierter Fertigkeiten sichtbar und somit begründet werden kann.

2. **die Notwendigkeit einer weitgehenden Anpassung an veränderte Sportgewohnheiten.**

- Dies bedingt die Schaffung von theoretischen Grundlagen, auf denen die durchaus problematische Sinnzuschreibung von Freizeit und Spaß als Motivstruktur des Sports und vor allem die Probleme der pädagogischen Umsetzung im Sportunterricht aufzuarbeiten wären. Die Übernahme von Formen des „inszenierten Spaß(es)“, wie er von einer „finanzstarken Konsumindustrie“ (DIGEL 1991, 16) profitorientiert betrieben wird, kann hier kaum als ein nachahmenswertes Profil für den Sportunterricht aufgefasst werden. Ebenso problematisch erscheint auch eine enge Anlehnung des Sportunterrichts an die Flow – Theorie von CSIKSZENTMIHALYI, da die >Vielsinnigkeit< von Sport zwangsläufig mit den individuellen Flow – Bedürfnissen von Schülern kollidieren muss. Die Forderung von KURZ (1993, 412), dass nur solche „pädagogischen Möglichkeiten“ in Betracht zu ziehen sind, die einer „spielerischen Tätigkeit zur erfüllten Gegenwart“ nicht entgegenstehen, sind als pädagogisches Postulat für Unterricht problematisch, da sie den schulischen Qualifikationsanforderungen entgegen stehen (vgl. Kap. 2.4).

3. **die grundlegende Öffnung des Schulsports für alle „Bewegungsaktivitäten“.**

- Die pädagogische Absicht, Schülern die grundsätzliche Möglichkeit zu eröffnen, sich in und mit einer Bewegungsaktivität selbst zu verwirklichen, erfordert eine maximale Öffnung des Schulsports für alle Bewegungsaktivitäten und einer Orientierung am Prinzip der Freiwilligkeit. Hier zeigt sich die von BENNER (1991) allgemein als paradoxe Grundstruktur der Erziehung, von VOLKAMER (1996,17) als „pragmatische Paradoxie“ des Schulsports beschriebene Problematik besonders deutlich. Die Einpassung der Kategorie Selbstverwirklichung, aber auch der Kategorie einer individuellen Bezugsnorm von Leistung im Sinn von „Leisten können, ohne leisten zu müssen“, ist in eine schulische Pflichtveranstaltung ohne weiteres kaum möglich. Es fehlt auch dafür eine theoretische Grundlegung, die tauglich wäre, in ein praktikables sportpädagogisches Konzept des Sportunterrichts eingebracht zu werden. Ohne ein derartiges theoretisches Fundament und entsprechende didaktische Leitlinien läuft der

Sportunterricht verstärkt Gefahr, dass die Begriffe Selbstverwirklichung und individuelle Bezugsnormen von Leistung zum Durchsetzen eines bloßen Entertainment genutzt werden, was einer didaktischen Legitimierung des Sportunterrichts kaum nutzt.

4. die generelle Veräußerung des Sportbegriffs und seine Ablösung durch den Begriff Bewegungskultur.

- Die Auffassung von GRÖSSING (1993, 1997), dass die Sportkultur in pädagogischer Hinsicht als wenig legitimiert anzusehen ist, gleichwohl aber die pädagogisch sinnvolle Bewegungskultur dominiert, führt zum Bestreben, dieser überwuchernden Sportkultur im schulischen Sport entgegenzuwirken. Mit einer Abkehr von der Sportdominanz soll eine schulische Bewegungserziehung geschaffen werden, die über vier Bewegungskulturen (Spiel-, Ausdrucks-, Gesundheits-, Sportkultur) ein ausgewogenes Unterrichtsangebot herstellt. Ein gravierendes Problem hierbei ist, wie PROHL (1999, 132) feststellt, dass die eigentliche Sportkultur von den Vertretern der >Bewegungskultur< erst dann akzeptiert wird, wenn sie „sich von den Merkmalen des modernen Sports gereinigt habe". Damit ist latent gegeben, dass der Schulsport als eine heile Gegenwelt zur Sportkultur aufgebaut wird, die aber kaum noch Berührungen mit der Welt des Sports aufweist. Das Konzept dieser Gegenwelt entspringt mehr normativen weltanschaulichen Vorstellungen wie Sport sein sollte und nicht einer differenzierten, realen Beschreibung der Sportwelt. Der schulische Bildungsauftrag, durch eine umfassende und realistische Unterrichtung in einer Sache - hier der Bewegung - Schülern die Möglichkeit zu geben, sich einen kritischen, eigenständigen Standpunkt zu erarbeiten, scheint mit dieser Ausrichtung nur sehr eingeschränkt gewährleistet zu sein.

Die „außerordentliche Beliebigkeit in Themenstellung, Problemperspektiven und Grundlagenverständnis" (BECKERS 1987, 241) der Sportpädagogik, zeigt wenig Tendenzen, diskursiv die theoretischen Grundlagen für eine „aussichtsreiche fachdidaktische Basis" (BALZ 1997, 10) entwickeln zu können. Zu konstatieren ist, dass es die Sportpädagogik bisher nicht konsequent verfolgte, die sportimmanenten und erzieherischen Potentiale der tradierten Sachgegenstände des Schulsports theoretisch weit genug aufzuarbeiten, um daraus Methoden zu entwickeln, die zur Verwirklichung entsprechender Unterrichtsziele eingesetzt werden könnten (vgl. SCHERLER/SCHIERZ 1993). So scheint Skepsis angebracht, ob die Sportpädagogik mit ihrem aktuellen Disziplinverständnis überhaupt in der Lage ist, traditionelle und moderne außerschulische Entwicklungen des Sports curricular aufzuarbeiten und Methoden zu beschreiben, die tauglich wären, konkrete Hilfen für die Realisierung von Unterrichtszielen anzubieten. Die Schnittmenge erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Betrachtungsweisen scheint nach wie vor zu gering zu sein, um daraus Beratungsleistungen für die Praxis erstellen zu können.

So bleibt, wie aus der Instrumentalisierungs-Kontroverse (1993) von SCHALLER – BECKERS hervorgeht, die Gewichtung Erziehung zum Sport oder Erziehung durch Sport, der empirischen Wirklichkeit des

Handlungsfeldes Sportunterricht überlassen. Es nicht verwunderlich, wenn Didaktiken mit interessanten thematischen Schwerpunkten dann dieses Feld besetzen, deren gemeinsamer didaktischer Nenner für den Schulsport aber kaum mehr zu erkennen ist. Thematische Schwerpunktsetzungen, wie „Körpererfahrung durch Sport", „Gesundheitserziehung durch Sport", „Sport als Erlebnis", „Sport als Freizeitbewältigung", „Sport als Fun/Spaß" usw., zeichnen sich als Bemühungen aus, aktuelle Sinnbezirke des öffentlichen Sports zu curricularen Zielen des Sportunterrichts transferieren zu wollen, verbleiben aber in den Betrachtungsweisen des jeweiligen Systemgedankens. Die Übertragung punktueller Betrachtungsweisen als Allgemeinformeln für Unterrichtsgestaltung ist riskant, da damit die Reichweite ihrer Geltungsformeln überschritten wird. Die Ganzheitlichkeit des Sports wird so zu Gunsten von individuell sinnvoll empfundener didaktischer Schwerpunkte eingeschränkt, womit die Ziele des Sportunterrichts noch stärker extrasportiven Fremdbestimmungen überantwortet werden. BALZ (1997, 264) fordert deshalb, das „inakzeptable traditionelle Gefälle zwischen Soll- und Ist-Aussagen in der Sportdidaktik ein wenig auszugleichen", was aber nach einer übergeordneten Theorieplattform verlangt.

SCHALLER sieht in punktuellen Vereinnahmungen des Sports, durch Zwecke die nicht direkt aus der Eigenstruktur des Sports ableitbar sind, eine problematische Instrumentalisierung. Er warnt davor, solche Tendenzen kritiklos für den Sportunterricht zu übernehmen. „Jede Instrumentalisierung des Sports ist stets eine Instrumentalisierung der Menschen, die ihn betreiben. Wird deren persönliche Primärmotivation durch den entstellenden Umgang mit der Sache hintergangen, so ist mit Grupe vor einer Manipulation der Schüler zu warnen, weil die sportfremden Zwecke von anderen gesetzt werden, oft insgeheim und nicht erkennbar" (SCHALLER 1992, 20). Instrumentalisierte Ansätze hält SCHALLER für eine „Substituierung des Sportunterrichts", die einem qualitativen Sich-Einlassen auf den Sport entgegensteht.

Die grundsätzliche Frage, für was Sportunterricht qualifizieren soll und auf welchen Wegen dies anzugehen ist kristallisiert sich im Problem, dass >Sport< als schwierig zu definierender Sachgegenstand „pädagogisches Mittel" (BECKERS 1994, 82) in einem ebenso schwierig zu fassenden Erziehungsauftrag des Schulsports sein soll.

7.2 QUALIFIKATIONSAUFGABEN IM SPORTUNTERRICHT

Wenn Sport, unter den Aspekten von Bildung und Erziehung, als „pädagogisches Mittel“ im Sportunterricht Anwendung finden soll, so ergeben sich daraus normative Entscheidungen, die zwangsweise instrumentelle Zweckänderungen des Sports nach sich ziehen.

Sportunterricht ist durch diese Entscheidung kaum mehr an der Leitidee eines „folgenlosen Tuns“ (BECKERS 1994, 84) des außerschulischen Sports zu orientieren, sondern muss im Gegenteil, diesen Schonraum ganz bewusst verlassen und praktisch durchführbare >Qualifikationsaufgaben< beschreiben und übernehmen. Das bedingt eine elementare Beschreibung der von SCHIERZ (a.a.O.) geforderten „sinnstrukturellen Grundlage des Sportunterrichts“, die es erlaubt, ableitbare Qualifikationsaufgaben zu konkretisieren.

Realistische Unterrichtsziele von Sportunterricht sind deshalb von pädagogisch und motorisch realisierbaren >Zielbeschreibungen< abhängig, die den Bildungsbezug von Bewegung als sinnstrukturelle Grundlage des Sportunterrichts im Auge haben. Dieser Bezug bedingt letztlich eine Auswahl und entsprechende Modifikationen von Inhalten des Sports für den Sportunterricht.

Die Frage, welches Instrumentarium und welche Formen innerhalb des alltäglichen Sportunterrichts tauglich sind, Bildungsbezüge herzustellen, bleibt ohne theoretische Fundierung sehr widersprüchlich. Deutlich wird dies bei einem unstrittigen Merkmal sportlicher Handlungsfähigkeit, der fundamentalen körperlichen Funktionsfähigkeit. Die Notwendigkeit und Entwicklung einer fundamentalen körperlichen Funktionsfähigkeit, die Schülern den Umgang mit der Sache Sport prinzipiell erst ermöglicht, erfahren in der Praxis eine sehr differierende Zuschreibung bezüglich ihrer Bedeutung.

Gerade Sportarten mit konditionell und/oder technisch komplexeren Anforderungsprofilen, werden als zu schwierig, zu leistungsorientiert und zu wenig freizeitorientiert befunden (vgl. GEßMANN 1984; BAUR 1982). Ihr überragender Stellenwert bei der körperlichen und motorischen Entwicklung und die Sinnbedeutung, die in der Auseinandersetzung mit diesen Merkmalen liegt, wird heruntergespielt. Die Erlanger Untersuchung (vgl. Kap.2.3.1), nach der 50% der Grundschüler nach zwei Jahren Schule aus dem Status „haltungsschwach“ in den Status „haltungverfallen“ überwandern deutet darauf hin, dass die leibliche Erziehung mit wenig Anspruch an eine fundamentale körperliche Funktionsfähigkeit thematisiert wird.

Gerade über die vielfältigen Bewegungsformen des Turnens, die für besondere Stütz- und Zugbelastungen auf den Bewegungsapparat und kinästhetische Empfindungen der Steuerorgane sorgen und ein besonderes Körperbewußtsein fördern, kann leibliche Erziehung und fundamentale körperliche Funktionsfähigkeit einfach thematisiert werden. Aus dieser Perspektive, stellen die Bewegungsformen des Gerätturnens eine kaum austauschbare Kategorie für die Entwicklung der körperlichen Tüchtigkeit und motorischen Funktionsfähigkeit dar.

Das in den Medien überzeichnete Bild eines >gefährlichen und ungesunden< Turnsports verhindert hier latent die positiven Wirkungen dieser Bewegungsformen im Bewusstsein der Lehrenden zu verankern. In Folge dieser Art zustande gekommener gesellschaftlicher Bewertungsmuster wird die Grundsportart Turnen pauschal als gefährlich und ungesund abgetan und deren spezifischen Entwicklungsreize nicht mehr korrekt reflektiert.
Zum Tragen kommt auch, dass der offene Begriff Handlungsfähigkeit es nicht erzwingt die Inhaltsauswahl für den Sportunterricht zum Gegenstand der sportpädagogischen Reflexion zu machen. Dies erlaubt es, sich ohne gedankliche und faktische Auseinandersetzung gesellschaftlichen Objektivationen zu unterwerfen und diese >Wirklichkeit< didaktisch nicht mehr hinterfragen zu müssen (vgl. Kap. 4.4).
Dies kann dazu führen, dass der Lehrende in Ermangelung einer Analyse der Sinnbedeutung dieser Bewegungsformen unter erzieherischen Ansprüchen vor der Situation steht, dass er bei einem >turnerischen< Angebot quasi gegen diese >Konvention< handelt und sein unterrichtliches Angebot mit entsprechendem >gesellschaftlich legitimierten< Unverständnis und kritischen Kommentaren konfrontiert wird.
Dieser Sachverhalt zeigt plakativ, dass ohne Beschreibung der erzieherischen Ansprüche die Leitbilder des Sportunterrichts – die Auseinandersetzung mit sportlichen Inhalten – mehr dem Zwang gesellschaftlicher Objektivationen unterworfen bleiben und nur mühsam als „erzieherisches Mittel“ zu nutzen sind.

Die bildungstheoretische Forderung, Sportunterricht wieder vermehrt unter der Perspektive der Bildung als „pädagogisches Mittel“ zu betrachten, verlangt, die zu engen rein sportmethodischen Zugänge zu den Sachgegenständen zu verändern. Die rein sportliche Handlungsfähigkeit wird zugunsten von personalen Handlungskompetenzen zurückgesetzt. Die Gefahr, dass das erzieherische Problem der Verhältnisbestimmung zwischen den personal gewünschten Handlungskompetenzen des Einzelnen und den Ansprüchen der realen sportlichen Lebenswelt zugunsten pädagogischer Bildungsansprüche und zu Lasten der Ausbildung der Sportfähigkeit verschoben wird, ist damit latent gegeben.
Der Praxis verantwortlich, sollten pädagogische Ansprüche an der Leitidee – Konzipierung von tragfähigen „Bauformen“ des Sportunterrichts – ausgerichtet und so ausbalanciert werden, dass reale Zugänge zu verschiedenen Grundideen des Sports möglich sind. Eine derartige didaktische Bescheidenheit und Begrenzung könnte möglicherweise besser helfen, die Fragestellungen für alltägliches unterrichtliches Handeln so zu bearbeiten, dass sie in der Praxis umsetzbar sind (vgl. BALZ a.a.O.).
Der Anspruch, die Fähigkeits- und Fertigkeitsentwicklung im Sportunterricht verstärkt unter pädagogische Bezüge zu stellen muss von der Absicht getragen sein, innerhalb der Rahmenbedingungen der Institution Schule planvolle Erziehungsmethoden zu formulieren, welche die Beziehungen der Person zu den Sachgegenständen des Sports verbessern.
Aktuell treffen weder die Forderungen einer engen Anpassung an die Formen des außerschulischen Sports, noch die tendenzielle Rückkehr zu >naturalistischen Bewegungskonzepten< – mit ihren pädago-

gischen und interpretativen Überhöhungen des Wesens von Bewegung – die schulische Realität. Es fehlt nach wie vor an realisierbaren didaktisch-methodischen Bauformen des Sportunterrichts.

Die aktuelle Spannbreite von thematischen Schwerpunktsetzungen produziert einen Aktionismus, bei dem die Neigung vorherrscht, ungeprüft gerade aktuelle Motive und Strömungen der außerschulischen Sport- und Bewegungswelt und ebenso die dort eingesetzten Vermittlungsweisen als Geltungsformeln für den Schulsport zu interpretieren. Dieser Aktionismus zeigt Wirkung auf die Planungsgruppen der Lehrplankommissionen und deren bildungspolitische Entscheidungen für das Schulfach Sport und wirkt auch in der alltäglichen unterrichtlichen Praxis des Schulsports deutlich nach.

Pädagogische Zusammenhänge sportmotorischen Handelns und bedeutsame Lernformen des Faches werden aus den Augen verloren und dem Trend der >Aktualität< geopfert bzw. den wechselnden subjektiven Problemlagen der Lernenden widerspruchsfrei angepasst.

Insofern bleibt die Forderung von ROTH (1966,13), „zusammenfassende Aussagen mit kompakten Begriffen zu wagen, die dem praktizierenden Pädagogen im Vollzug seines erzieherischen Handelns noch wiedererkennbar und nachvollziehbar sind“, für die Sportpädagogik nach wie vor aktuell, wenn die Praxis wirkungsvoll erreicht werden soll.

Die Forderung hebt darauf ab, dass Lehrplankommissionen bei ihren bildungspolitischen Entscheidungen und ebenso die Sportpraktiker bei ihrer Arbeit davon abhängig sind, auf nachvollziehbare, stimmige sportpädagogische Vorstellungen von Sportunterricht zurückgreifen zu können.

Wenn die erzieherischen und bildenden Substanzen der praktischen Inhalte des Sportunterrichts wirksam werden sollen, müssen zumindest die gängigen sportiven Inhalte und deren relevante methodische Vorgehensweisen einer >pädagogischen Wertbemessung< unterzogen und in einer Unterrichtslehre konkretisiert werden.

Ein konstruktiver Schritt in diese Richtung könnte sein, die praktischen Inhalte und deren methodische Zugänge unter die Perspektive einer pädagogisch orientierten Bewegungslehre zu stellen.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Ansatz einer pädagogisch orientierten Bewegungslehre für das Gerätturnen skizziert. Die gedankliche Konstruktion war, über eine Regression der Sportart auf ihre motorische Idee hin, ein theoretisches Rahmenkonzept für schulisch orientiertes Bewegungslernen unter verschiedenen motorischen und thematischen Schwerpunkten zu entwickeln. Weitergedacht, könnte dies helfen Bewegungslernen insgesamt stärker nach originären Aspekten von Inhalten und Vermittlungskonzepten der einzelnen Fachdisziplinen zu ordnen.

Perspektivisch wäre ein Rahmenkonzept >Bewegungslernen im Schulsport< zu entwickeln, dass den Besonderheiten von schulischen Anforderungen (pädagogische Intention, organisatorische und institutionelle Strukturen und fachlicher Sachgemäßheit) spezifischer entspräche. Innerhalb eines solchen Rahmenkonzepts müssten die einzelnen Fachdisziplinen charakteristische thematische Aspekte wahrnehmen, die als

Gesamtkonzept dem Lernenden die unterschiedlichen Bewegungsideen von Sportarten erschließen würden. [63]

Damit wäre die Möglichkeit eröffnet, das methodische Paradigma bei der >Vermittlung von Sportarten< zu ändern, ohne die sportimmanenten Anforderungen außer Acht zu lassen. Der Schwerpunkt, ein aus der Sicht der Sportart zwingend notwendiges Fundamentum zu lehren, würde sich so in Richtung Vermittlung von Basisqualifikationen verschieben, die den Lernenden die Auseinandersetzung mit verschiedenen Grundideen von Sportarten erlauben würde. Wenn Schulsport nicht mehr von der Idee des außerschulischen Sports – Ausbildung zum Fußballer, Turner usw. methodisch zu stark dominiert wird, können verstärkt >spannende< Inhalte der Sportarten gelehrt werden und der mühevolle Weg langweilige Inhalte >spannend< zu machen, fiele weitgehend weg.[64]

Das Konzept, innerhalb des Schulsports motorische Fertigkeiten so zu lehren, dass sie zu einer realen Ausübung von Sportarten befähigen, lässt sich, wie die Alltagserfahrungen aber auch empirische Untersuchungen deutlich machen, im Sportunterricht nur eingeschränkt einlösen (vgl. Kap.3.2.3). Interessenbildung an einer Sportart bzw. für Sport insgesamt und die Verbesserung der personalen Handlungskompetenz scheint deshalb logischer über eine qualitative Auseinandersetzung mit spezifischen Themen aus den Sportarten erreichbar zu sein.

Unter dem Paradigma der Vermittlung von Basisqualifikationen ließen sich auch neue Formen des Sports methodisch relativ leicht beschreiben und lehren, da nicht die „ultimative" Fertigkeitsform die Lehrweise bestimmt, sondern die dahinter liegende Bewegungsidee zu vermitteln ist.

Ein weiterer Vorteil einer solchen Vermittlungspraxis wäre, dass gleichartige Strukturelemente des Sports aus dem Katalog des Schulsports herauszufiltern und zugunsten einer qualitativen Auseinandersetzung des Schülers mit unterschiedlicheren Bewegungsformen zu streichen wären.

---

[63] Am Institut für Sportwissenschaft der Universität Stuttgart wird seit dem Wintersemester 98/99 dieser Gedanke einer >Sportart übergreifenden Grundlagenausbildung< erstmals praktisch erprobt. Verwandte Sportarten werden hier zusammengefasst und thematisch unterrichtet. Dabei zeigt sich, dass der Ansatz von >übergreifenden Angeboten< erst dann grundständigen Sinn bekommt, wenn es möglich ist, auf präzise herausgearbeitete, übergeordnete und übergreifende Linien der einzelnen Fachdisziplinen zurückgreifen zu können. Das bedeutet, dass die übergreifenden Merkmale der Sportarten - bei der technisch-kompositorischen Gruppe sind dies Exploration, Präzision und Perfektion - theoretisch zu fundieren sind, bevor Themen erarbeitet werden können. Erst damit lassen sich >übergeordnete Angebote< in der Weise definieren, dass sie eine Integration zu einem Gesamtkonzept >Bewegungslernen in der Schule< ermöglichen. Es zeigt sich, dass eine Verschränkung von Lernlinien affiner Sportartengruppen, nämlich an verschiedenen dafür besonders tauglichen Inhalten die Grundideen dieser Sportarten zu veranschaulichen, nur dann zu nutzen ist, wenn ein umsetzbares bewegungstheoretisches Rahmenkonzept der jeweiligen Sportartengruppe vorhanden ist. Ohne eine solche Grundlage bleibt zu befürchten, dass die >Übergreifung< sich lediglich als additiver Zusammenschluss von verwandten Sportarten erweist, die die Kernthematik der Sportarten nicht gezielt herauszustellen vermag.

[64] Gerade im Turnen werden viele spannende Inhalte ausgeklammert, weil die erreichbaren Formen nicht der sportlichen Vorstellung der Präsentationsform entsprechen. Sie gelten so als nicht gekonnt und laufen dem System des Sportartenkonzepts teilweise zuwider. Mit dem vorgestellten Modell der >Zweckgestalten< lassen sich aber auch komplexe Fertigkeiten zu Gestalten aufspalten, die „präsentabel" sind und dem Schüler turnerisches Bewegen vermitteln. So ist beispielsweise ein Salto mit ½ oder 1/1 Schraube ein Element, welches auf Grund seiner Gestalt spannend ist. Es muss nicht spannend gemacht werden und der Erwerb einer tauglichen Zweckform (Salto mit ½ Schraube auf den Bauch) bleibt somit „echtes" Auseinandersetzen mit einer turnerischen Bewegung. Generell bleibt festzuhalten, wenn bei komplexen, spannenden Elementen keine Wettkampfformen, sondern >nur< Zweckgestalten gefordert werden, lassen sich diese Elemente ohne weiteres im Schulsport vermitteln und bilden spannende Themen.

7.3 ERZIEHERISCHE DIMENSIONEN DES BEWEGUNGSLERNEN

7.3.1 Zwischen Fremdbestimmung und Selbstentfaltung

Die zentrale Bedeutung des Sich-Bewegens für die Entwicklung ist theoretisch unumstritten und empirisch belegt. Als wirkungsvolle Erziehungsfaktoren gelten dabei die nicht-direktiven und erfahrungsoffenen Verfahren. Bei Alltagsbewegungen wurde die Wirksamkeit dieser Verfahren in einem Modellprojekt „Offene Bewegungserziehung im Kindergarten“ im Zeitraum von 1994 – 1997 an Kindergärten in Thüringen (vgl. PROHL 1999, 243 – 252) empirisch überprüft. Eine empirische Bestätigung der Wirksamkeit dieser Verfahren beim Lernen komplexer Bewegungen steht allerdings nach wie vor aus. Wie die alltäglichen Beispiele (vgl. Kap. 3.2.1; 3.2.2) durchaus nahe legen, können bei einer entsprechenden Lernumwelt und der entsprechenden Disposition der Lernenden viele, auch komplexe Bewegungsprobleme in >Eigenregie< und ohne >äußere< Belehrung gelöst werden.

Einige didaktische Modelle der Fachdisziplin Turnen bemühen sich seit geraumer Zeit, diese Verfahrensprinzipien auf das Bewegungslernen des Turnens mit seiner spezifischen Gerätewelt zu übertragen. Hinsichtlich der vermittelnden Lehrkonzepte wird dabei das „Prinzip der schöpferischen Freiheit“ (PROHL 1999, 310) besonders beachtet, obwohl diese Lehrverfahren für das Erlernen komplexer Strukturen innerhalb des institutionellen Rahmens des Schulsports viele offene prinzipielle Fragen aufweisen. [65]

Ein Grund dafür sind die immer wiederkehrenden Bestrebungen, die Vermittlung künstlich geschaffener, definierter Fertigkeiten pädagogisch mit einer ungebremsten Leistungssteigerung, mit Konkurrenz und Überbietungsprinzip, einer genauen Regelung jeglichen Tuns, also letztlich mit einer Unterbindung der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit beim Lernen von Fertigkeiten in Verbindung zu bringen (vgl. FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE 1982, 1994).

Da die Fertigkeiten des Turnens, traditionell begründet, besonders stark mit dem Begriff der >Normierung< in Verbindung gebracht werden, wird ungeprüft angenommen, dass das Lernen von Fertigkeiten in dieser Sportart im Wesentlichen nur reglementiert und fremdbestimmt über standardisierte methodische Reihen erfolgen kann. Diese Annahme führt dazu, dass der pädagogische Gehalt einer Auseinandersetzung mit den >normierten< Fertigkeiten des Turnens z.T. grundsätzlich in Frage gestellt wird.

Die aktuell geführte fachdidaktische Diskussion Turnen versucht, diese Sichtweise zu entkräften. Turnen wird als ein Erfahrungs- und Lernfeld beschrieben, in dem die Vermittlung von typischen Bewegungserfahrungen durch eine dialogische Auseinandersetzung mit einer Gerätewelt im Vordergrund steht. Als

---

[65] In einem Interview mit der WELT am SONNTAG vom 29.6.1977 kommt Franz Weinert, Direktor des Max-Planck-Instituts für Psychologische Forschung (München), zum Schluss, „dass die direkte Unterweisung (....) eine für Lehrer und Schüler anspruchsvolle Unterrichtsform (ist). Sie verbessert nachweislich die Leistungen fast aller Schüler, erhöht deren Selbstvertrauen in die eigene Tüchtigkeit und reduziert ihre Leistungsängstlichkeit“. Er teilt Unterrichtsziele in die Vermittlung fundamentaler Grundkenntnisse, die Entwicklung der Fähigkeit, selbständig zu lernen, und die Entwicklung der Motivation, Gelerntes anzuwenden und Neues zu erfahren, ein. Guter Unterricht beinhaltet alle Formen und präferiert nicht eine Form.

grundlegendes Bewegungsthema wird dabei, „sich vom Boden (...) lösen und raumorientierte Bewegungskunststücke an Geräten auszuführen“ (CRUM/TREBELS 1980, 16) oder „von den Beinen geholt (...) eine beliebige Lage im Raum einzunehmen“ (SÖLL 1973, 303) definiert. Daraus wird der originäre pädagogische Gehalt des Erfahrungs- und Lernfeldes Turnen abgeleitet.

In der Akzeptanz dieser Grundidee, liegt eine weitestgehende Übereinstimmung der verschiedenen didaktischen Turnkonzepte vor. Markante Unterschiede zeigen sich jedoch bei der Frage nach dem „Was?“ der Inhalte und dem „Wie?“ der methodischen Vermittlung.

LAGING (1999, 22) führt fünf didaktische Konzepte [66] des Turnens auf, deren methodische Leitlinien auf dem Bewegungsdialog mit Turngeräten gründen, dabei aber unterschiedliche Schwerpunkte bei der Vermittlung aufweisen. Während in den Konzepten von TREBELS und HERRMANN die Entwicklung und auch die Verbesserung von sportlich orientierten und damit >objektivierten< Fertigkeiten angesprochen werden, sprechen die anderen Konzepte dies sehr eingeschränkt oder auch gar nicht mehr an.

Dies lässt vermuten, dass die Frage, ob und wie die normierten Fertigkeiten als komplexe Artefakte der Sportart möglicherweise auch die Genese dieser Artefakte pädagogisch sinnvoll zu nutzen sind, turndidaktisch nicht weitreichend genug diskutiert wurde.

7.3.2 Definierte Bewegungsprobleme

Die vorgelegte Arbeit erweitert die Grundlage der turndidaktischen Diskussion dahingehend, dass innerhalb des Grundgedankens des Bewegungsdialogs, der Begriff der >Norm< von Fertigkeiten und die sich aus der Auseinandersetzung mit >normierten< Fertigkeiten ergebenden pädagogischen Aspekte analysiert wurden.[67]

[66] Als didaktische Konzepte beschreibt LAGING: 1. Das Bedeutungskonzept (TREBELS). Der sich bewegende Mensch erschließt sich im Dialog mit den Turngeräten wesentliche Bedeutungsgebiete des Turnens. 2. Das ästhetische Konzept (FUNKE). Das schöpferische und ästhetische Spiel als Reflexionsebene des Lernenden. 3. Das Wir-Konzept (BRUCKMANN). Die gemeinsame Gestaltung einer Gruppe von gut gekonnten Bewegungsformen. 4. Das Gelegenheitskonzept (LAGING). Erkundendes und experimentierendes Tun von Lernenden in einer zu arrangierenden Geräteumwelt. 5. Das Fertigkeitskonzept (HERRMANN). Normierte Vor- und Endformen interessant und erlebnisreich vermitteln. Konzepte, die enger an die Sportart angelehnt sind, aber dem dialogischen Grundgedanken verpflichtet sind (SCHÖPE), beschreibt LAGING nicht.

[67] Der gängige Begriff von >normierten< Fertigkeiten trifft den Sachgegenstand sehr oberflächlich. Die Einteilung der Fertigkeiten des Turnens mittels Bewegungsmerkmalen in Bewegungsklassen erlaubt eine qualitative und strukturelle Einordnung und Beschreibung des Stoffes. Die vorgenommenen realen Lösungen durch die Ausführenden weisen allerdings unterschiedliche Muster auf. So zeigen selbst, bzw. gerade auch Weltklasseturner/innen bei identischen Fertigkeiten deutlich unterscheidbare, individualisierte Problemlösungen. Der Begriff der >Norm< lässt sich, wenn überhaupt, deshalb lediglich auf die Einordnung von Fertigkeiten anhand grundlegender technischer Kennlinien und der Vergleichbarkeit der Fertigkeiten anhand offen dargelegter Haltungsnormative anwenden. Damit hilft die >Norm< als spezifische Regel, die ästhetische Präsentation der Problemlösung einzuordnen. Die individuelle technische Lösung des Bewegungsproblems bleibt davon unberührt. Es scheint deshalb logischer, weil es die Realität besser beschreibt, die Fertigkeiten des Turnens als definierte Bewegungsprobleme aufzufassen, deren Lösungen ein hohes Maß an Kreativität und Individualität nicht nur zulassen, sondern dies auch zwingend verlangen. Die unzureichende Betrachtung und oberflächliche Beschreibung der Bewegungsprobleme des Turnens i. S. >Normierung der Fertigkeiten<, die Fachdidaktik Turnen ist hier nicht unbeteiligt, führt zu einer falschen Beurteilung des Lernfeldes des Turnens und auch dazu, dass der Charakter des >sportlichen Gerätturnens< pädagogisch und didaktisch negativ bewertetet wird.

Die Auffassung, >normierte< Fertigkeiten seien nicht in pädagogische Situationen einzubetten (vgl. LAGING 1999), verhindert eine korrekte Bedeutungszuschreibung des pädagogischen Bildungspotentials, welches beim Lernen von normierten Fertigkeiten initiiert werden kann. Fertigkeitslernen wird hier nicht unter die Sinndimension von „Könnerschaft“ (GRUPE 1994, 21) gestellt und dementsprechend auch nicht als Entwicklung einer souveränen Eigenleistung aufgefasst. Das Lösen von definierten Bewegungsproblemen durch eine systematische Entwicklung adäquater Handlungsstrategien wird, zugunsten spontan möglicher, aber auf Grund dessen auch nur noch einfacher, personal determinierter Lösungsmuster aufgegeben.
Der Bewegungsdialog mit der Gerätewelt des Turnens endet damit zwangsläufig auf der Ebene der Exploration einer alltagsnahen Bewegungsebene, da hierfür relativ einfache Handlungsmuster ausreichen. Kinder und Jugendliche interessieren aber i. d. R. nicht einfache, sondern komplexe, weil spannende Fertigkeiten. Dieses Interesse, diese vorhandene Bewegungsneugier, erfüllen Turnangebote die auf dieser Ebene enden nicht. Turnen muss deshalb Angebote unterbreiten, die den lebensweltlichen Erfahrungen, Erwartungen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen entsprechen. Dies sind Bewegungsformen, die über einfache Explorationen hinausgehen und die spannende Auseinandersetzung mit komplexen Strukturen ermöglichen.
Selbstverständlich beginnt Lernen im Turnen, dies wird in der vorliegenden Arbeit bestätigt, mit einfachem explorativen Auseinandersetzen der Lernenden mit einem „Bewegungsthema“. In unserem Verständnis kann – in >Dialog< treten – sich dann aber nicht im offenen und weitestgehend sportunspezifischen Dialog mit der Gerätewelt erschöpfen, sondern muss als – in >Dialog< treten – mit der gesamten Grundidee des Turnens angeboten werden. Das bedeutet, dass entsprechend dieser Grundidee schon während des >frühen Dialoges< Problemlösungen innerhalb von „definierten Gestalten“ zu suchen und zu finden sind. Im >weiterführenden Dialog< sind diese Problemlösungen dann über den Grundgedanken der >Präzision< weiter zu objektivieren, so dass das Bewegungsthema zu einer adäquaten >Präsentation< einer subjektiv möglichen, aus Sicht der lernenden Person zur individuell finalen Fertigkeit führt. Dies entspricht dem Gedanken von TREBELS (1992, 19), der die „erlernte Überschreitung der imaginären Grenze zwischen Körper und Umwelt“ als Prozess bezeichnet, bei dem sich der Lernende „mit objektiven Bewegungsproblemen auseinandersetzt und bezogen auf diese subjektiv stimmige Bewegungslösungen entwickelt“.
Ein so gestalteter Prozess der Auseinandersetzung mit definierten Bewegungsproblemen birgt mannigfaltige pädagogische Aspekte, erfordert aber auch entsprechendes >pädagogisch-technisches< Handwerkszeug des Lehrenden.
Nach der in dieser Arbeit vertretenen Auffassung entwickelt der Lernende auf seiner subjektiven Ebene zunächst sehr einfache, durch Gerätearrangements unterstützte selbständige Problemlösungen. Dies verlangt eine klare Definition des Problems, da erst damit Strategien als sinnvoll und Lösungen als gelungen

oder misslungen zu erkennen sind. Gefordert und gefördert wird ein realistisches Einschätzen des aktuellen Könnens und die Entwicklung effektiven Handelns, was die Erweiterung des Könnens vorantreibt. Im Dialog und in der Beratung mit dem Lehrenden als >Experten für Lernvorgänge< entwickelt der Lernende nicht nur seine für sich *definierten* und damit sehr mannigfaltig einsetzbaren *Zweckfiguren*, sondern erwirbt auch kommunikative und überfachliche Kompetenz. Er kommt in die Lage, ein zunächst verwirrendes, unüberschaubares Bewegungsproblem auf fassbare und verständliche Bewegungsmerkmale hin zu reduzieren, die es ihm erlauben, weitere Fertigkeiten zu analysieren und kognitive wie auch motorische Zugänge zu (er)finden.
Mit der Anforderung, im Verlaufe der Auseinandersetzung die Zweckfiguren qualitativ weiter auszuarbeiten und aktuelles Können anhand von so entstehenden >Normen< zu objektivieren, eröffnet sich dem Lernenden die Möglichkeit, sich mit der >Wettkampfidee< des Turnens auseinanderzusetzen.
Das Ziel des Turnsports, „meisterhaftes" Können von komplexen Fertigkeiten zu präsentieren, erfährt hierbei die notwendige pädagogische Modifizierung, indem das „meisterhafte" Können auf subjektiv finale Fertigkeiten bzw. Teilfiguren projiziert wird. Die sportliche Zieldimension wird dabei allerdings nicht verfälscht, sondern bleibt auf der Objektebene als konstituierendes Merkmal erhalten.
Das vorgestellte Modell nutzt somit den Normbegriff, als definierte Bewegungsprobleme, um, anhand eines klar umrissenen Problems, objektiv turnerisches Können und personale motorisch-kognitive Lernkompetenz zu entwickeln. Die Auseinandersetzung mit definierten Bewegungsproblemen fordert und fördert in diesem Verständnis eine hohe Selbsttätigkeit und die Entfaltung von personalen Eigenschaften – wie die des >Können-Wollens<, des >Objektivierens von Anstrengung und Leistung<, des >zielgerichteten, ausdauernden Arbeitens< – und ist aus dieser Perspektive pädagogisch durchaus zu würdigen.
Unterrichtliche Konzepte, die realisierbare Lernfiguren nicht von realen Wettkampffiguren (Fertigkeiten) des Turnens unterscheiden, sondern motorisches Lernen als Präsentation dieser >Norm-Fertigkeiten< interpretieren, entsprechen weder einer nüchternen Auffassung von motorischem Lernen, noch dem Grundgedanken des Turnens. Die Gegner von >Normierungen< und qualitativen Auseinandersetzungen mit objektiven und definierten Bewegungsproblemen entsprechen diesen Auffassungen ebenso wenig, da auch hier die Dimensionen (sport)motorischen Lernens zuwenig berücksichtigt werden.
Enge Konzepte mit einer Orientierung an Fertigkeitsausprägungen die durch Sportunterricht selten oder nie zu erreichen sind, führen dazu, dass der sportliche Lernprozess, Auseinandersetzung mit >normierten Bewegungen<, negativ beurteilt wird, während offene Konzepte dazu führen, dass für den Lernenden kein Bezug zum >Lernen innerhalb der Rahmenbedingungen einer Sportart< hergestellt wird.

7.4 DIMENSIONEN DER VERMITTLUNG

Die erziehungswissenschaftliche Lehr- Lernforschung der Sportpädagogik kann die Frage, welche Bedeutung freies entdeckendes Üben (Exploration), Instruieren und Korrigieren (Präzision) und Können (Präsentation) im unterrichtlichen Bewegungslernen haben, und wie diese Elemente in einem erziehenden Sportunterricht einzusetzen sind, mit dem augenblicklichen sportpädagogischen Erkenntnisstand (vgl. MEINBERG 1992; HILMER 1993; ELFLEIN 1995; SCHIERZ 1997; PROHL 1999;) nicht befriedigend beantworten. Die genannten Probleme beim Umgang mit dem Bewegungslernen des Turnens zeigen dies deutlich auf. Die Diskussionen um den >erzieherischen Wert< von Auseinandersetzungen mit normierten Turnfertigkeiten führten dazu, dass die Entscheidung, ob oder ob nicht, von subjektiven Standpunkten und Interpretationen der praktisch Lehrenden abhängig wurden. Damit entscheidet aber in letzter Instanz häufig die erwartete Mühe im Unterricht darüber, ob dieses Lernfeld als überflüssig abgelehnt oder als personal wirkungsvoll angesehen wird. [68]

Tendenzen, die Inhaltsauswahl dem Bedürfnis eines reibungslosen Unterrichts zu unterwerfen und von daher Inhalte als wichtig bzw. überflüssig zu benennen, kann kaum als pädagogisch sinnvoll erachtet werden. Völlig unlogisch sind dabei Versuche, dem gleichen Sachverhalt, nämlich Bewegungslernen, noch unterschiedliche pädagogische Bedeutungszuschreibungen zukommen zu lassen.

Mit dem pragmatischen Unterfangen, vorgegebene Sachgegenstände des Sportunterrichts den hypothetischen Konstrukten wie >Beliebtheit< oder >Brauchbarkeit< zu unterwerfen und die pädagogischen Dimensionen des Unterrichtens daran festzumachen, wird nichts gewonnen. Die Tragfähigkeit und Reichweite dieser Konstrukte dürfte kaum jemals zu prognostizieren sein, da das Verlässlichste daran ihre Wechselhaftigkeit und Schnelllebigkeit ist. In einem auf Langfristigkeit angelegten System scheint dies nicht verwendbar.

Bewegungslernen stellt in seiner Grundstruktur immer eine Auseinandersetzung mit >definierten Bewegungsproblemen< dar. Dementsprechend erfordert die Auseinandersetzung der Person mit diesen >Bewegungs-Normen< von dieser Mühe.

---

[68] Dies bezieht sich nicht nur auf traditionelle Sportarten, sondern auch auf „Freizeit- und Trendsportarten“, die schulsportlich unterrichtet werden sollen. Jede Trendsportart ist eben nur solange >reibungslos< zu unterrichten, solange die Mehrzahl der Schüler dieser Sportart eine >Bedeutung für ihr aktuelles außerschulisches Sporttreiben< zuschreiben. Während dieser Phase wird die Vermittlung von normierten Fertigkeiten didaktisch meist gar nicht diskutiert, sondern als notwendiges Bedingungsgefüge vorausgesetzt. Verändert die Sportart unter der Perspektive >aktuelle außerschulische Bedeutung< ihren Trend negativ, Unterrichten sich also >mühevoller< gestaltet, wird die Vermittlung dieser normierten Fertigkeiten didaktisch kritisch diskutiert (siehe auch die Diskussion im Skiverband um offene Bewegungsformen und eine Abkehr von genormten Techniken). Die Diskussion um normierte Fertigkeiten zeigt sich also sehr ambivalent. Gerade die Fertigkeiten der Trendsportarten aus den Bereichen Rollen, Gleiten, Fitness sind klar normiert bzw. unterliegen eng geregelten Abläufen. Der Kern des Problems liegt demzufolge nicht in >Norm< oder >Nicht-Norm<, sondern in der Zielsetzung der Person, die entscheidet, ob sie das Angebot akzeptiert oder nicht. Überlegungen, nach denen Schüler als Kunden zu betrachten sind, deren Wille zu erfüllen ist, sprengt jegliche unterrichtliche Dimension.

Augenblicklich löst die Praxis das Problem der Mühe dadurch, dass Sportarten bevorzugt werden, bei denen mit der Vermittlung relativ weniger Fertigkeiten die Struktur der Sportart zu übermitteln ist. Sportarten, die sich als komplex ausweisen, werden tendenziell vernachlässigt. Die Begründung für diese Auswahl erscheint unter dem Stichwort der >Brauchbarkeit<. Dies scheint zunächst logisch, da wenige und einfache Fertigkeiten schneller zu erlernen und möglicherweise auch in >späterem Alter< noch auszuführen sind.
Überspitzt formuliert wird damit aber das sportpädagogische Feld >Bewegungslernen< massiv auf das Segment einer >schnellen Bewegungsanwendung< ausgerichtet, was den Sportunterricht inhaltlich und in seinen Sinndimensionen deutlich reduziert.
Didaktische Konzepte des Turnens, die diesem Gedanken folgen, verknüpfen damit die Hoffnung, die Sportart nicht ganz aus dem Kanon des Schulsports herausfallen zu lassen. Das turnerische Bewegungslernen wird auf „offene Bewegungsgelegenheiten" hin orientiert, um den Anspruch „Turnen für Alle" möglich zu machen.
Wie die modernen, akrobatisch orientieren Rollsportarten, aber auch die technisch-ästhetischen Bewegungsformen z.B. des >Street-Dance< zeigen, sind Jugendliche sehr bemüht, ihre Fertigkeiten und Fertigkeitsfolgen zu objektivieren, zu „normieren" und gut zu präsentieren. Die Grundidee, eine Fertigkeit in einer >optimalen Form< zu präsentieren und dafür Anstrengung auf sich zu nehmen, ist für Kinder und Jugendliche also ein durchaus stimmiges Verhalten und kann nicht pädagogisierend als >zu wenig schülerorientiert< abgetan werden.
Die Sichtweise, dass „technisch-definierte Fertigkeiten" im Sportunterricht nicht zu vermitteln sind verkennt, dass stringente lohnende Vermittlungsverfahren den Bedürfnissen von Schülern meist entgegenkommen.
Die Unlust, die Attraktivität von turnerischen Artefakten – wie z.B. Salto vorwärts oder auch die Genese dieser Figur – in einer Weise zu nutzen, dass das Thema über eine Lernlinie „springen-rotieren-landen" so aufbereitet wird, dass an deren Ende eine definierte attraktive Kunstfertigkeit stehen kann, liegt möglicherweise mehr an den Ideologien pädagogischer Standpunkte, als an den motorischen Inhalten der Sportart. Die kulturkritische Interpretation, >Salto< als eine Norm-Figur aufzufassen, in der sich das >normierte< Bewegungs-System des Turnsports widerspiegelt und Lernenden als auch Lehrenden bei der Erarbeitung der Fertigkeiten keine Freiheiten lässt, ist zu kurz gegriffen. Die Vielschichtigkeit und Mehrperspektivität des Begriffes >Norm<, sind noch nicht weit genug reflektiert und es sollten grundlegende Erkenntnisse der Anthropologie (vgl. BUYTENDIJK 1956) bei dieser Frage genutzt werden.

7.4.1 Ausprobieren oder Auseinandersetzen?

Die Frage der pädagogischen Auslegung von Schulsport führte zu einer unterrichtlichen Orientierung, bei der das **Können** von Fertigkeiten und die **Verbesserung** von Fähigkeiten in den Hintergrund trat und einer kommunikativen Struktur des >mannigfaltigen **Ausprobierens** von Spiel und Sport< mehr Platz einräumte (vgl. GIESECKE 1992; GEßMANN/SCHULZ 1995; KOFINK 1999).

Die Annahme, dass vielfältige Informationen aus und Kommunikation mit verschiedenen Domänen des Sports Schüler handlungsfähig machen, führte zur praktischen Konsequenz, möglichst viele aktuelle Sportarten und Bewegungsaktivitäten in den Sportunterricht aufzunehmen. Dies zog zwangsläufig eine exemplarische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sachgegenständen des Sports nach sich.

Der Wechsel des sportpädagogischen Paradigmas, Sportunterricht als Entwicklung von >Wissen um Möglichkeiten< und weit weniger als Entwicklung von >Können von Fertigkeiten< aufzufassen, wird möglicherweise der praktischen Struktur des Faches nicht gerecht.

Das didaktische Ziel, Schüler für das >sportliche Leben nach der Schule< fit zu machen und überdauerndes Sportinteresse durch >Wissen um Möglichkeiten< zu entwickeln, ist von daher kritisch zu betrachten.

Die aktuelle Interessenforschung äußert den Verdacht, dass die Wirkungsweise derartiger Verfahrensweisen auf den Prozess der Interessenbildung bei Schülern grundsätzlich überschätzt werden könnte (vgl. RUEP 1990; LÖWE 1992; LEHRKE 1988). Interessenbildung scheint nach diesen Erkenntnissen viel eher von den Themen, den angewandten Methoden und dem dadurch erreichten Können als von dem Gesamt der Fachdisziplin abhängig zu sein.

Auf den Schulsport übertragen hieße dies, nicht sosehr die sportliche Disziplin weckt überdauerndes Interesse, sondern die inneliegenden, mit entsprechenden Methoden behandelten fachspezifischen Themen der Disziplin und das dabei entwickelte Können weckt **thematisches** Interesse. Dies dann durchaus, bei entsprechenden Bedingungen, auch zu einem übergreifenden Fachinteresse werden kann.

Da Können im Sport nicht nur im Alltagsverständnis, am „Können von Fertigkeiten" und somit an dem praktischen Vermögen des Menschen, seinen Körper zu beherrschen, festgemacht wird, bedeutet dies, dass die Themen des Sportunterrichts an der >Beherrschung des Körpers< orientiert sein müssten.

Das Paradigma, durch Vielfalt Schülern die hypothetische Möglichkeit zu eröffnen, die ihnen >genehmen< Sportarten zu finden, unterschätzt die Wirkung grundständigen „Könnens", welches für die Interessenbildung notwendig ist.

Wie MULTERER (1992) nachweist, hat Sportunterricht kaum Effekte auf das aktuelle Sportinteresse von 20jährigen. Schulsport und aktuelles Sportinteresse pflegen also nur sehr bedingte Beziehungen untereinander.

Wenn Vielfalt und Interessenbildung womöglich weit weniger miteinander zu tun haben, als angenommen wird, ist die Geltungsformel der Vielfalt zu hinterfragen. Unter Umständen führt die reine Vielfalt und die

damit verbundene Nichtbeachtung des Merkmals >Beherrschung des Körpers<, letztlich sogar zu Interessenrückgang.
Mit der >Methode der Vielfalt< lernen Schüler Bewegungsformen kennen, indem ihnen viele verschiedene Sportarten angeboten werden. Das bedeutet, die Unterrichtsplanung wird vom Prinzip schon so angelegt, dass viele Fertigkeiten >anzureißen< sind. Der Weg, wie Fertigkeiten systematisch und erfolgreich zu erwerben sind, also das technische Know-how und praktische Vorgehen beim Erwerb von Können, kann dabei lediglich exemplarisch angedeutet werden.
Damit wandelt sich das Wesen von Sportunterricht, **obwohl** dieser sich nach wie vor mit dem Erwerb praktischer Fertigkeiten beschäftigt, von einem „anthropologischen Ort der Übung“ (BOLLNOW 1978, 26), zu einem Ort der Information, der Kommunikation und des animierten >Ausprobierens<.
Diese Wandlung des Sportunterrichts ist sicher nicht nur mit einem veränderten Sportverständnis zu erklären, sondern hängt eng mit der grundsätzlichen Bedeutungszuschreibung des >Könnens< von Fertigkeiten, allgemeiner gefasst, der Bedeutung des Könnens manueller Tätigkeiten in der Pädagogik zusammen.

Exkurs

Bei den Philanthropen wurde erstmals versucht, manuelle Tätigkeiten im umfassenderen Sinne bildungsträchtig zu machen, um daraus vor allem im wissenschaftlichen Unterricht [69] *Nutzen zu ziehen, aber auch in der Absicht, die Not der Landbevölkerung zu mildern.*
In der Auffassung der Arbeitsschule bekam die manuelle Tätigkeit eine andere Bedeutungszuschreibung. Hier wurde die manuelle Arbeit, die zur geistigen Aktivität zwingt, als pädagogisch wirksames Erziehungsprinzip aufgefasst und beschrieben. Der Begriff „produktive Arbeit“, welcher die Prinzipien Nützlichkeit, Brauchbarkeit, objektive Gestaltung, Vollendungstendenz und Selbstprüfung einschloss, wurde schulisch in der „Werkarbeit“ umgesetzt. Als pädagogisch bedenklich erachtete KERSCHENSTEINER (1950, 92) hierbei, wenn in der Handarbeit nicht die Beherrschung der Technik aufs „gewissenhafteste“ gepflegt wurde. Sogenanntes „Basteln“ entsprach nicht dem Prinzip der Werkarbeit, da hier „das Handeln (nicht) den Stempel der gründlichen Überlegung, der größten Sorgfalt und der absoluten Ehrlichkeit trägt“ (ebd., 95).
Im Bildungsbegriff des Neuhumanismus wurde hingegen die Vereinigung der Arbeits- und Bildungswelt strikt ausgeschlossen. Der Neuhumanismus hatte nicht das praktische Können, sondern, wie FLITNER, W. (1974, 144) feststellt, „existentiell werdende geistige Grunderfahrungen“ im Sinn. Die Forderung HUM-

[69] J. H. HEUSSINGER (1798) skizziert in seinem Buch „Familie Wertheim“ eine Einführung in die Mechanik. B. H. BLASCHE (1800) schildert in seinem Buch >Werkstätte der Kinder< den Übergang von der Handarbeit zur wissenschaftlichen Ausbildung.

BOLDTs nach einer „reinen Scheidung" des „Inneren vom Äußeren" und die „hohe Gleichgültigkeit" gegenüber der „bloßen" Wirklichkeit zeigt dies deutlich auf (vgl. LITT o. J., 65).
Auch bei HERBART, welcher der „Artikulation" des Unterrichts große Bedeutung beimaß, hatte nicht das Üben praktischen Könnens pädagogischen Erziehungswert, sondern das intellektuelle und verbale Memorieren stand im Vordergrund.
Die Bildungsbegriffe der nachfolgenden Didaktiken und deren Unterrichtsmodelle blieben, so darf verkürzt festgestellt werden, im grundsätzlichen auf die Art und Weise einer überwiegend intellektuellen Lehr-Lern-Arbeit ausgerichtet. Die Gestaltungsmerkmale wurden zwar durch die unterschiedlichen Schwerpunkte (geisteswissenschaftlich, sozialwissenschaftlich, lerntheoretisch, kommunikativ usw.) verschieden akzentuiert, blieben aber auf das Fundamentum der Bildung, als Entwicklung der Vernunft, als das Lernen, wie gesellschaftliche Verhältnisse einsichtig zu beurteilen sind und auf die Ausbildung von emotional entwickelten Menschen ausgerichtet.

Eine eigenständig erarbeitete Bildungsdimension des Sports, die gleichrangig neben allgemeinen Bildungsbegriffen einzuordnen ist, beschreiben die anthropologischen Ansätze, wie sie von BERNETT, GRUPE, HANEBUTH, MESTER u.a. erarbeitet wurden.
Der Leib als anthropologisches Fundamentum steht hier als Mittler bei der Welterfahrung und als Identitätsstifter im Mittelpunkt des Interesses. Das Sich-Bewegen wird dabei als der aktuelle Vollzug der Subjekt/Welt-Beziehung verstanden.
Wird die Aneignung von sportmotorischen Inhalten unter diesem Blickwinkel betrachtet, so lässt sich deren Vollzug als Beziehung des Subjekts zur Sport-Welt auffassen. Es handelt sich dabei um eine zwar begrenzte und spezielle Welterfahrung, die aber für die Entwicklung der Identität einer Person sehr wohl von Interesse sein kann.
Die realen Gegenstände, an denen diese Sport-Welt zu erfahren, zu „ermitteln" ist, stellen sich als körperliche Kunstfertigkeiten dar. Diese stellen in diesem Sinne >Werke< dar, die vom jeweiligen System in spezifischer Weise definiert sind und über die es möglich wird, mit dieser Welt in Beziehung zu treten und sich dieser Welt zu „vermitteln".
Insofern hängt die Qualität der Beziehung und die Möglichkeit einer klaren Vermittlung in dieser Welt wesentlich von der Güte, als Grad der Beherrschung des erworbenen >Werkes< ab. Unterhalb eines festgelegten Gütekriteriums (cut-off) wird das Werk nicht akzeptiert und der Ausführende kann sich nicht als >Könner< qualifizieren. Um eine Beziehung zu der Sport-Welt aufzubauen und sich darin vermitteln zu können, ist es somit notwendig, qualitativ gute >Werke< zur Verfügung zu haben, die über dem cut-off liegen. Sie ist also weniger davon abhängig, eine Vielzahl von Fertigkeiten ausprobiert, daran >herumgebastelt< zu haben, da diese möglicherweise allesamt unter dem cut-off liegen und so keine Gültigkeitsfunktion aufweisen.

Es scheint, als sei das anthropologische Paradigma, des Leibes als der Mittlerinstanz bei der Welterfahrung und die Bildung überdauernder Interessen gleichermaßen von der Qualität und Stabilität der zur Verfügung stehender >Werke< abhängig. Das bedeutet, die personale Beziehung zur Sportwelt wird sehr wesentlich von der Dimension, >fundamentales Können< präsentieren zu können, beeinflusst.
Wie die Alltagserfahrung zeigt, sind es gerade die >motorischen Könner<, die besonders geneigt sind sich sportlich überdauernd aber auch vielfältig zu betätigen.
Die zu beobachtende moderne Vielfältigkeit der sportlichen Betätigung bei dieser Gruppe hängt möglicherweise eher mit dem Status Wohlstand und den sich daraus ergebenden wirtschaftlichen Ressourcen zusammen und ist weniger mit der Ausdifferenzierung des Sportmotivs zu erklären. Historisch gesehen (die turnerischen Traditionen können als Beleg angesehen werden) haben motorische Könner, auch unter ökonomisch schlechten Bedingungen, schon immer versucht sich sportlich vielfältig zu betätigen und unterschiedliche Sportarten auszuüben.
Wesentlich für das Motiv, sich überdauernd mit Bewegung und Sport auseinanderzusetzen, scheinen deshalb die positiven Erfahrungen beim Bewegungslernen zu sein, die sich im >Können< projizieren. Die oberflächliche Vielfalt des Angebots scheint weniger wirksam zu sein.

Schulsport zeigt, um im Bild von KERSCHENSTEINER zu bleiben, aufgrund der vielfältigen, aber oberflächlichen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Sachgegenständen des Sports, den Charakter von >Basteln< und nicht den Charakter von >Werken<.

7.4.2 „Wer Sport ernst nimmt, zerstört sein Ethos“ (KLAFKI).

Der formulierte Anspruch auf sorglosen Umgang und folgenloses Tun im Sport steht dem erzieherischen Anspruch nach einem sorgfältigen Umgang mit den Gegenständen des Sports deutlich gegenüber.
Wenn unterstellt wird, der sportpädagogische Auftrag, Sportwelt sinnvoll zu erfahren, ist von der Qualität der erworbenen Werke abhängig, so muss dem Anspruch des sorgfältigen Umgangs mit dessen Gegenständen mehr Gewicht verliehen werden. Daraus lässt sich folgern, dass Sportunterricht sowohl unter anthropologischen als auch unter den Gesichtspunkten der Interessenbildung, an qualitativ gut ausgearbeitete >Werke< gebunden bleibt. Praktisches Können ist in dieser Sichtweise als Resultat einer sinnigen Auseinandersetzung zu interpretieren.
Es von daher notwendig, die thematischen und qualitativen Dimensionen der >Werke< zu beschreiben, mit deren Hilfe eine schlüssige Verbindung vom Subjekt zum Sachgegenstand innerhalb des Rahmens des Sportunterrichts ermöglicht wird. Es geht somit um die Bestimmung der sportimmanenten Anforderungen und mit welchen erzieherischen Ansprüchen diese belegt werden (vgl. BALZ 1997, 11-14).

Ob diese Beschreibungen zu einem technischen „Fundamentum“[70] führen oder sich besser auf die engere Darstellung eines sachgemäßen Umgangs mit ausgewählten >Werken< / Fertigkeiten und einem damit erreichbaren fundamentalen Können in den Sportarten konzentrieren sollten, sei dahingestellt, da es einer weiteren Diskussion bedürfte (vgl. Kap.7.2.1). Beide Zugänge werden allerdings nur dann tragfähig, wenn es ihnen gelingt, eine gewisse, anthropologisch orientierte Ernsthaftigkeit im Umgang mit den Aufgaben des Sports zu initiieren und den dilettantischen Umgang mit den Sachgegenständen weitestgehend auszusperren.

Die Auffassung, beim Umgang mit den Sachgegenständen des Sports eine gewisse Ernsthaftigkeit zu verlangen, entspricht allerdings nicht der herrschenden Meinung. Die Aussagen von KURZ (1993, 10) bezüglich des Charakters von Aufgaben des Sports ebnet einer Interpretation den Weg, nach der das Wesen von Fertigkeiten in Richtung eines sorglosen Umgangs zu deuten ist. Für KURZ ist „mit der Lösung dieser Aufgaben (...) zunächst nichts erreicht, als dass wir die Aufgabe gelöst haben.....“. Es geht für KURZ (ebd.) „im Sport nicht um Werke, die wir schaffen, nicht um Veränderungen in der Welt, die wir bewirken wollen“.

Die Wirkung der gelösten Bewegungsaufgabe, bleibt als Wirkungsformel für eine reale Änderung der Welt unwirksam. Eine moralisch-ethische Veränderung der Welt durch die Werke des Sports zu erwarten, hieße die Reichweite von Sport zu überschätzen, was allerdings die Reichweite der meisten künstlerischen und kulturellen Werke betrifft.

Die sinnstiftende personale Wirkung aber, die ein gelungenes Werk, sei es nun eine original erfundene Fertigkeit oder das Können und Präsentieren einer definierten Fertigkeit, auf die >Welt< der lernenden und handelnden Person hat, wird hier zuwenig Beachtung geschenkt.

Die Festlegung von KURZ, sportliche Fertigkeiten seien nicht im Sinne von >Werken< zu betrachten, erlaubt den Schluss, dass deren Erwerb auch nicht an die grundlegenden Prinzipien einer >Werkarbeit<, wie z.B. das Prinzip der Selbstprüfung zu binden ist, sondern vielmehr dem Appell von KLAFKI (1967, 154) zu folgen sei, der feststellt, „Wer den Sport ernst nimmt, zerstört sein Ethos“.

Die pädagogisch-didaktische Umsetzung dieser philosophisch-fundamentalen Einschätzung des Sports mündete in praktisch-gegenständliche Anweisungen der Unterrichtslehre. Für den Lehrenden wurde es zur didaktisch-methodischen Aufgabe, unterrichtliche Inhalte im Sinne eines festgelegten >spielerischen Charakters des Sports< auch spielerisch zu vermitteln.

[70] Das technische Fundamentum einer Sportart wird hier nicht als ein festgeschriebenes Repertoire von Fertigkeiten verstanden, sondern als die Beschreibung von technischen Leitbildern, die unter der Prämisse stehen, die sportiven Bewegungsprobleme so zu beschreiben, dass für die Lernenden optimierte Lernschrittfolgen daraus abzuleiten sind und ein frühzeitiges Scheitern an den Bewegungsproblemen verhindert wird.

Es wurde erhofft, dass PLESSNER (zitiert nach KLAFKI 1976, 187) mit seiner Aussage recht haben könnte: „Nicht der Triumph des Wertes über den Zweck, sondern der Sieg des Spieles über den Ernst, bringt die Lösung auch des Turn-, Spiel-, und Sportdilemmas in der Schule".

Die von SCHIERZ (1997, 180) beklagte „ontologische Wende des Sports zum Spiel" setzt hier ein und führte zu einer Verengung des didaktischen Blickwinkels auf einen Unterricht, der polemisch formuliert >spielerisches Auseinandersetzen mit sportmotorischen Inhalten< zum Ziel hatte.

Im Unterricht entwickelte sich daraus die Tendenz, das Prinzip der Sachgemäßheit zugunsten des Spielgemäßen aufzugeben und die „Strenge der Sachlichkeit" zu meiden. Dies widerspricht in gravierendem Maße den Anforderungen an einen Fachunterricht, lässt zudem erhebliche Zweifel an der pädagogischen Glaubwürdigkeit der Fachvertreter aufkommen und führt zu der grundsätzlichen Frage, ob mit diesem Prinzip das Wesen des Sports zu vermitteln ist.

7.4.3 Das vergessene didaktische Element >Üben<

Die Augenscheinlichkeit, dass die grundlegende Struktur des Sports auf Kunstfertigkeiten beruht, begründet, dass, das grundlegende Wesen von Sport in der „Beherrschung des Leibes" (BOLLNOW 1978, 27), moderner gefasst, in der >psychomotorischen Kompetenz des Körpers< liegt (vgl. Kap. 4.4).

Die Beherrschung des Körpers, die selbstverständlich auch die Beherrschung von >Geräten< mit einschließt, ist als praktische Tätigkeit zwingend an Üben gebunden. Nur durch Übung können praktische Tätigkeiten „eingeübt" und erst nach genügend Übung können diese sinnvoll „ausgeübt" werden.

BOLLNOW unterscheidet zwei Formen, das spielerische und das eigentliche Üben.

Die didaktische Einengung auf spielerisches Üben und gleichzeitiger weitestgehender Ausgrenzung von Üben im eigentlichen Sinn, setzt den didaktischen Bemühungen des Sportunterrichts enge Grenzen. Der Versuch, das Übungsziel für den Schüler möglichst unbemerkt auf indirektem (spielerischem) Wege zu erreichen, schließt nicht nur komplexere, weil eigentlich übungsabhängige Bewegungsformen aus, sondern verhindert auch die Möglichkeit, dass sich Schüler in reflektierter Weise einer nicht gekonnten einzelnen Leistung zuwenden.

Die Fähigkeit, sich mit einem nicht gekonnten Handlungsvollzug auseinandersetzen zu wollen, bedingt, dass der Lernende dazu erzogen wird und schließlich sich selbst dazu erzieht, das Misslingen zu reflektieren und nach der Einzelleistung innerhalb des Gesamtvollzugs zu suchen, die dafür ursächlich verantwortlich ist.

So notwendig, wertvoll und unverzichtbar die spielerischen Formen des Übens für die Herausbildung grundlegender motorischer und volitiver Fähigkeiten sind, darf nicht unterschlagen werden, dass erst mit dem „strengen" sachgerechten und reflektierten Üben die Herausbildung individuellen Könnens beginnt.

Unterrichtskonzepte, die diese aufeinander aufbauenden Ebenen nicht entsprechend thematisieren, vermitteln ein fehlerhaftes, weil lückenhaftes Bild von Sport.
SCHALLER (1992), der in seinem Konzept der dialogischen Bildung den schon skizzierten Begriff des >Werkes< aufnimmt, plädiert dafür, die Absicherung des Faches Sport mit fachinternen Zielsetzungen zu versuchen. In seinem dialogischen Bildungsmodell werden im Gegensatz zu den meisten anderen Konzepten sportliche Inhalte wie Spiele oder die vollendete Übung am Barren deshalb als >Werk< angesehen.
Dieser Gedanke induziert, dass die didaktische Erschließung von motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten, in Anlehnung an den pädagogischen >Werk- und Arbeitsbegriff< der Arbeitsschule, die Grundprinzipien der objektiven Gestaltung, der Vollendungstendenz und der Selbstprüfung beachten müsste. Diese Grundprinzipien spiegeln sich im didaktischen Element eines anthropologisch determinierten >Übens< wider, welches somit eine klare Sinndimension des Bewegungslernen darstellt.
Die Reflexion dieser im Schulsport vernachlässigte Sinndimension könnte dazu führen, dass dem ganzheitlichen gezielten Prozess der >Entwicklung von Können< durch Üben eine zentralere Bedeutung zugestanden werden müsste, als dies zur Zeit geschieht. Möglicherweise trifft dieser Aspekt, bei entsprechender theoretischer Fundierung, die Anforderungen an einen systemimmanenten Bildungsgehalt des Sportunterrichts originärer, als dies andere Kategorien (z.B. Gesundheit, Freizeit usw.) tun.
Der durchaus beschwerliche Akt des Übergangs von der spielerischen Auseinandersetzung zum ernsthaften Üben, der an die Entwicklung des Willens zur Genauigkeit und zur Selbstüberprüfung gebunden ist, würde die Qualifikationsaufgaben im Sportunterricht dahin verändern, dass der Lernende in der Weise zu bilden und erziehen ist, dass er gerade im Üben des Schweren, des Widerspenstigen Freude und Spaß liegen sieht und darüber zu Flow-Erlebnissen findet.
Es ist an dieser Stelle nochmals deutlich darauf hinzuweisen, dass eine Hinwendung zum Leistungsaspekt, zur „erfinderischen Überschreitung“[71] (GODIJN 1968), zur „Könnerschaft“ zwar an Übung gebunden ist, die Qualitätsdimension des Bewegungshandelns aber eben nicht im rein quantitativen der Leistungssteigerung zu suchen ist und hier auch nicht so verstanden wird.
Die in der vorgelegten Arbeit dargelegte Vermittlungskonzeption skizziert mit ihren definierten Zweck- und Basisfiguren konkrete Möglichkeiten für den Lernenden, seine „Könnerschaft“ zu beweisen und im weiteren Dialog mit dem objektivierten Bewegungsproblem auch „erfinderische Überschreitungen“ vorzunehmen. Damit kann der Lernende sein Gleichgewicht zwischen situativer Anforderung und eigener Fähigkeit finden und den Anstieg seiner Lernspirale entsprechend gestalten.
Die ablehnende Haltung gegenüber dem didaktischen Element >Üben< wird mit Merkmalsähnlichkeiten zum Drill, aber auch mit der Nivellierung und Uniformierung kindlichen und erwachsenen Handelns be-

[71] Die „erfinderische Überschreitung“ bedeutet nach GODIJN, dass man in der Lage ist, vormals unlösbare Fragen der Welt nun problemangemessen beantworten zu können. Es bedeutet nicht, dass dabei stets neue Bewegungen hervorgebracht werden müssen, sondern es geht um eine flexible motorische Problemlösefähigkeit, die i. S. von HOFFMANN als antizipative Verhaltenssteuerung interpretiert werden kann.

gründet. Das Üben, um etwas zu können, das Erlernen von Kunstfertigkeiten und die dazu notwendige Wiederholung und Strenge der Sachlichkeit, hat aber nichts mit einem Unterricht zu tun, in dem „Gehorsam und Gefügigkeit“ das Ziel der Erziehung darstellt.
Die an die Stelle von Üben gesetzten Vielfältigkeit, der schnelle Wechsel zwischen vielerlei Inhalten, umgeht zwar die Strenge der Sachlichkeit, gleichzeitig wird aber die personale Dimension >Entwicklung von Können< beschnitten.
So erschöpft sich die Praxis des Sportunterrichts auf spielerische methodische Vorformen und muss deshalb, sobald diese vorbei sind und der Ernst der Anforderung auftaucht, zu neuen >attraktiven< Elementen und Formen wechseln.
Ein Fortschritt des Könnens ist damit nicht möglich. Da aber, wie BOLLNOW (1978, 27) feststellt, „das Üben (....) dort erforderlich (ist), wo es sich um ein spezifisches Können handelt, das der Mensch erwerben soll...“, widerspricht diese Praxis letztlich auch dem Paradigma der sportlichen Handlungsfähigkeit, da diese auf diesem Wege nicht erreicht werden kann.

7.4.4 Gebildeter Laie oder Dilettant

Die augenblickliche Tendenz, die Bewegungsvermittlung auf die Ebene sinnlich-materialer Erfahrungen zu begrenzen und Lösungen mit Vielfalt und Offenheit zu erreichen, drängt objektivierte (abstrakt vorgezeichnete) Lösungsversuche und damit technisch orientiertes Bewegungsdenken zurück.
Der Abbau technischen Denkens wird in verschiedenen Fachdidaktiken (Gerätturnen, Skilauf, Leichtathletik) vorgenommen und mit dem Versuch verbunden, die Vermittlung auf die Ebene der sinnlichen Erfahrungen zu verlagern. Die Ebene der sinnlich-materialen Erfahrung ist ohne Frage als anthropologischer Ausgangspunkt für Sportunterricht unverzichtbar, da hier direkte „Lebensbezüge“ für den Lernenden aufzubauen sind. Mit FLITNER, W. (1974, 144) ist festzuhalten: „Ehe ein Wissen direkt gelehrt, und eine praktische Kunst mit Strenge und Konsequenz sachgemäß übermittelt werden kann, soll bei dem Lernenden ein Lebensbezug da sein, der ein tieferes Interesse an dem Lehrgegenstand erzeugt“.
Es erweist sich aber als wenig konstruktiv, die motorischen Plattformen, sinnlich-materiale Erfahrung und technisch-konstruierte Bewegungsnormen, in erzieherisch sinnvolle oder weniger sinnvolle unterteilen und pädagogisch entsprechend werten zu wollen. Die Ebene der konstruierten Bewegungsnormen mit ihren technomotorischen Lösungsversuchen als „fertigkeitsorientierte Sackgasse“, als eine „körperdisziplinierende Erziehungsnorm der Unterwerfung unter eine Technikvorschrift mit Ordnungs- und Haltungsangaben“ und als „erzieherisch nicht mehr begründbar“ (LAGING 1999, 18, 23) zu interpretieren, zeigt das Dilemma um die Sinndimension von Bewegungslernen, von bewegungstechnischem Können und reflektiertem Üben deutlich auf.

Speziell auf der Ebene der konstruierten Bewegungsnormen wird die pädagogische Bedeutung der Prinzipien Vollendungstendenz und Selbstprüfung beim Bewegungslernen deutlich. Mit den durch kognitiv-motorische Lösungsversuche entstehenden Möglichkeiten, sich anhand verrichteter Arbeit und den daraus entstandenen Werken selbst zu prüfen, bekommt Fertigkeitslernen eine deutliche erzieherische Begründung. Die lernende und sich weiterentwickelnde Person, die ihr Können in Bezug zur >Norm< einer definierten Fertigkeit auf Genauigkeit und Sachgemäßheit kontrolliert, wird gerade nicht unterworfen, sondern stellt sich den Kriterien der Sorgfalt und der Ehrlichkeit.
Da, wie KROH (zitiert nach ODENBACH 1969, 21) feststellt, „es keine Betätigung im Leben (gibt), von den biologischen Vorgängen an bis zu den Äußerungen des Charakters hinauf, die nicht der Übung zugänglich wären“, ist die Auseinandersetzung mit und das Üben an einer >Norm< eine anspruchsvolle Möglichkeit sich zu prüfen. Insofern ist nachzufragen, warum ausgerechnet im Sportunterricht das elementare Wesen des Sports, die Beherrschung des Körpers, nicht auf beiden Plattformen, der der sinnlich-materialen Erfahrung und der der konstruierten Bewegungsnormen, gelehrt und geübt werden sollte.
Die Hinweise, dass Übung in lebloses Üben, in eine Mechanisierung von Operationen, in eine Annäherung an maschinengleiches Wiederholen münden könnte und deshalb das Einüben normierter Fertigkeiten keine sportpädagogische Zielsetzung sein kann, verkennen die realen sinnlichen Zusammenhänge motorischer Handlungen. Das Misslingen einer Gesamthandlung fordert zwar das Üben einzelner (isolierter) Funktionsformen, da sie aber in einem Zielzusammenhang mit der Gesamthandlung stehen, bleibt die reflektierende Haltung des Übenden nach wie vor deutlich erhalten.
Das „Arbeitsprinzip“ von KERSCHENSTEINER meint ausdrücklich, dass das manuelle Werk durch seine innere Gedankenverbindung von der Willenshandlung zur Sachlichkeit einen geltenden Wert erzeugt. Das Üben, als reflektiertes Üben definiert, weckt über seine Schlüsselbegriffe, wie konstruktives Denken, Werkzeugdenken, Bewegungsphantasie, Präzision und sachgemäßer Umgang, somit nicht nur das Verständnis für eine >künstliche<, >gemachte<, eben zu gestaltende Umwelt, sondern erfordert dadurch auch die Selbstbestimmung zur Moralität und Verantwortungsfähigkeit im Umgang mit dieser Umwelt.
In Abwandlung von Schiller resümiert BOLLNOW (ebd., 11): „Der Mensch bleibt nur da ganz Mensch, wo er übt; er sinkt unter sein Mensch-Sein hinab, wenn er sich nicht mehr übend bemüht“, was dem pädagogischen Mahnen von HERBART (1964, 29) entspricht, der das „sich selbst genügen“ als bornierte Selbstfixierung des Individuums wertet. Die Deutung, dass sich der Mensch durch Übung entfaltet und sein daraus entstandenes Können als >Erfüllung< betrachtet, trifft dementsprechend auch deutlich das technomotorische Bewegungslernen in der Schule.
Das reflektierte Auseinandersetzen mit >normierten Fertigkeiten<, das diesen Anspruch zweifellos erfüllt, geht jedoch über die rein personale Bedeutung hinaus, da mit dieser Auseinandersetzung auch die elementaren Grundstrukturen der Sportkultur verdeutlicht werden. Der in dieser Weise „gebildete Laie“ kann anders als der Dilettant sich in den Stand versetzen, „Mitwisser“ und „Mitverantworter“ gegenüber den

Werken der Spezialisten zu sein, die unsere Welt ständig erneuern, verändern und auch gefährden (vgl. KLAFKI 1963).

Der schnelle unterrichtliche Wechsel bei der Auseinandersetzung mit Fertigkeiten, das Ungefährmachen, oder auch der Verbleib auf >offenen< Ebenen der Erfahrung, verhindern die Erfüllung dieses Qualifikationsziels, da kein Können im Sinne von sportlichen Artefakten / Bewegungskunststücken angestrebt wird, welches eine reelle Selbstprüfung erforderlich macht und damit eine Reflexion der Werke des Sports schwer möglich wird.
Die Ökologie des Sports mit den künstlichen, gemachten und zu gestaltenden >Werken< erfordert aber diesen sorgsamen und reflektierten Umgang, wenn Sport zur Kultivierung von Körper und Bewegung beitragen soll. In Dialog mit Themen des Sports zu treten, bedeutet deshalb für Lehrende und Lernende, nach Wegen zu suchen, wie der Lernende die vorgefundenen Objektwelten in den eigenen Bewegungsraum einbeziehen kann. Dies kann nicht mittels eines sorg- und mühelos spielenden Dilettantismus geschehen, sondern verlangt nach sorgfältigem Tun und Unterrichten. Ein >Ungefährmachen< von >Vielerlei< unterläuft in besonderer Weise das pädagogische Prinzip der Selbstbestimmung zur Moralität, da mit diesem Verfahren eine Selbstüberprüfung nicht möglich ist und eigene Verantwortung für ein >Werk< auch nicht einzufordern ist.
Wie aus Interviewdaten von MARTIN (1972, 201) herauszulesen ist, empfinden Schüler sehr wohl die >Unrichtigkeit< solcher Vorgehensweisen und spüren den >Dilettantismus des Faches<. Mit der Aufnahme von immer mehr sportlichen Disziplinen in den Unterricht hat sich, dies zeigt die Erfahrung, diese Einschätzung des Faches weiter verstärkt (vgl. KOFINK a.a.O.).
Erzieherisch wird der Lernende durch das kurzzeitige >Anreißen< von Inhalten weder dazu angehalten, sich selbständig mit (noch) nicht gekonnten Leistungen auseinander zusetzen, noch dazu, seine Arbeitsweise auf Wirkung hin zu reflektieren und sich personal >ernsthaft< auf die betreffende Handlung einzulassen. Er wird durch ein solches Wesen des Unterrichts zum Konsumenten gemacht.
Die Entwicklung und Qualifizierung der >psychomotorischen und sportkulturellen Kompetenz< des Lernenden gelingt dann, wenn die schulische Auseinandersetzung mit Sport, sowohl die spielerischen Formen wie auch die sachliche Ernsthaftigkeit, die >strenge< Disziplin des >fehlerlosen< Werkes anspricht.

7.5 FAZIT

Die implizite Forderung, den Schulsport für alle Aktivitäten offen zu halten und die sich daraus ergebende mangelnde theoretische Vertiefung der jeweiligen Sinndimensionen, erbringt für die Lehrenden keine Entscheidungshilfe in Bezug auf die Auswahl sinnvoller Sachgegenstände und begründeter methodischer Vermittlungsverfahren.

Die Bindung an die Qualifikationsaufgabe >Fit werden< für den außerschulischen Sport, erhöht die Gefahr, Vermittlung auf eine am Trend orientierte >zeitgeistliche< Interpretation von Bewegungslernen zu reduzieren und Sportunterricht durch eine massive Orientierung an gerade aktuellen soziokulturellen Ansprüchen zum >Jahrmarkt von Bewegungsaktivitäten< zu machen.

Für die Lehrenden ist es schwer, innerhalb dieser Vielfalt von Angeboten und Vermittlungstrends den „Pädagogischen Bezug“ (SCHMIDT-MILLARD 1992) zum Sachgegenstand zu bewahren. Handlungsfähigkeit als Klammer des sportunterrichtlichen Tuns, lässt sich durch die ungenaue Argumentationsfigur auch mit Begriffen wie Beliebigkeit, Aktionismus und Pragmatismus auskleiden und mindert den bestehenden Begründungsdruck auf das Fach nicht.

Es scheint, dass mit der Ausweitung des Sportbegriffs der pädagogische Bezug des Faches zu grundlegenden anthropologischen Kategorien und zu grundlegenden methodischen Prinzipien des sportlich-technischen Bewegungslernens verloren gegangen ist und instrumentellen Kategorien wie „Spaß“, „Freizeit“, „Gesundheit“, „Körpererfahrung“, „Erlebnis“ usw. Platz machen musste.

Die Ausdifferenzierung des Sports in unterschiedlichste Sinndimensionen ist sicherlich nicht nur negativ zu betrachten. Allerdings ist skeptisch zu beurteilen, wenn randständige Sinndimensionen des Sports im Sportunterricht zu stark präferiert werden und dadurch die Ganzheitlichkeit des Sports, zu dessen Wesen auch Zielstrebigkeit, Anstrengung, Präzision und Üben gehört, aus den Augen verloren wird (vgl. PROHL 1991, 483).

Es ist nicht damit getan, Sport zu einem Unwort zu erklären und zu meinen, mit dessen Tilgung auch die damit angezeigten Fragen des Sportunterrichts abgewiesen zu haben.

Die immer weitergehende Ausdifferenzierung von Sport und Bewegung forciert in der Praxis die Überbewertung der nachgeordneten instrumentellen Kategorien und ein enges Anpassen des Unterrichts an >genehme< Kategorien. Die erzieherische Intention, zeilgerichtet personale Aspekte, wie >Können-Wollen<, >Selbstbemeisterung<, >Verfügen-Können< usw. im Sport zu entwickeln, wird damit nicht erreicht. Die sich abzeichnende Praxis, an die Stelle von elementarer sportlicher Bildung einzelne Sinndimensionen zu setzen, bessert deshalb die reale Unterrichtssituation nicht.

Die mangelnde Anleitung zur ernsthaften Auseinandersetzung der lernenden Person mit konkreten, sportlichen Bewegungen innerhalb des Sportunterrichts lässt die Beherrschung grundlegender ‚handwerklicher‘

Fertigkeiten des Sports immer stärker verkümmern. Dazu gehört zweifelsfrei eine sorgsame körperliche Ertüchtigung, die als „obligates stabiles bildnerisches Fundamentum“ (HUMMEL 1997, 61) die Grundlage für >handwerklich sauberes Können< darstellt. Dieser Grundpfeiler einer „alltagstauglichen pädagogischen Konzeption“ (ebd., 62) stellt den Sockel für die Lernebene >definierte Bewegungsprobleme< dar.
Die Ausrichtung offener Unterrichtskonzepte auf die schöpferischen Kräfte kindlicher Produktivität und Kreativität verkennt die doch engen Grenzen einer sich selbst überlassenen kindlichen Produktivität, wie jeder neugierig-kritische Blick in den Unterricht belegt. Weiterentwicklung der Lernenden durch fachliches Wissen und kritische Reflexion werden so nicht angesteuert und stehen in Widerspruch zu den pädagogischen Ansprüchen eines curricularen Faches.

Dieser Widerspruch zeigt sich auch in der These von der Zweckfreiheit des Schulsports und der Hervorhebung von >Spaß am Bewegen<. Diese von VOLKAMER (1987) und BRÄUTIGAM (1994) als wesentlich und grundlegend skizzierten Dimensionen des Sportunterrichts und als pädagogische Rechtfertigung des Faches benutzte These erhebt die Frage, wo und wie die Demarkationslinie zwischen Sport und Erziehung verlaufen soll. Dabei wird besonders deutlich, dass die wissenschaftliche Disziplin Sportpädagogik die curriculare Einordnung des Faches nur ungenügend aufgearbeitet hat.
Bei der Orientierung an dem Erziehungsauftrag des >lebenslangen, überdauernden Sporttreibens< wird nicht genügend beachtet, dass auch Sportunterricht zunächst ein wissenschaftlicher Vorgang ist, der die Aspekte der Erziehung und der Fachwissenschaft gleichwertig zu setzen hat (vgl. SCHULZ 1967). Das gesellschaftliche >Sportlich Sein<, welches häufig stärker an ein >sportliches< Erscheinungsbild als an tatsächliches sportliches Bewegen-Können gebunden ist, hat einen funktionalen Zweck, der auch ohne strukturelle Beachtung der Wertdimension des Bewegungshandelns auskommen kann. Sportunterricht als wissenschaftlich geprägter Vorgang kann dies nicht.

Mit den unspezifischen Kategorien der Zweckfreiheit, des Spaßes und der Freizeit wird es schlechterdings unmöglich, über die Auswahl konkreter *Inhalte des Sportunterrichts*, noch über *methodische Vermittlungskonzeptionen* zu diskutieren. Die Diskussionsgrundlage muss deshalb aus den Aspekten der Erziehung und der Fachwissenschaft abgeleitet werden.
Der Grundgedanke von Sport, den VOLKAMER (1987, 53) in der „willkürlichen Schaffung von Aufgaben.....“ sieht, lässt eine weitgehende Offenheit bezüglich der Inhaltsauswahl für Unterricht zu. Mit dieser größeren Zweckfreiheit hofft VOLKAMER Schülerinteressen besser berücksichtigen zu können, stößt aber, wie er selbst feststellt, auf die Schwierigkeit, dass dies als curricularer Erziehungsauftrag kaum gefasst werden kann. „Wir sehen, dass im Schulsport der konstitutive und prinzipiell folgenlose Handlungsbereich Sport in den regulativen und prinzipiell folgenreichen Handlungsbereich Schule eingegliedert worden ist. Daraus ergeben sich nicht-auflösbare Konflikte und Probleme, die man nicht verdrängen kann,

die aber immer wieder aufbrechen. Sport wird Schulfach wie alle anderen auch, und die Leistungsansprüche werden aus dem System Schule und nicht aus dem System Sport begründet" (VOLKAMER 1987, 65). Für VOLKAMER (ebd., 74) liegt die Schwierigkeit des Sportunterrichts somit auch nicht an zuviel traditionellen oder zuwenig modernen Inhalten, „ein Handstand ist für den der ihn noch nicht kann immer neu und spannend", sondern im Zwang, diese pädagogisch aufbereiten zu müssen.

Er sieht die Gefahr in der Routine des Lehrers, die ihn für das, was den Sport für den Schüler spannend macht, die Neuigkeit, der Kitzel, das Risiko, das der Lernende empfindet, verschließt. Die Fähigkeit des Lehrenden, diese Spannung immer wieder erneut aufzubauen und sie unterrichtlich zu sichern ist in unserer Sicht an eine pädagogische Theorie von Unterricht gebunden, „deren Ausgangspunkt (.......) nur der Unterricht selber sein kann, selbst dann, wenn er auf den ersten Blick nicht so ist, wie er sein soll" (LOSER 1968, 150).

Es ist deshalb zu vermuten, dass Lehrer, je enger sie sich an Rezeptologien halten (müssen), je weniger sie also Experten für Bewegungslernen sind, um so schneller und stärker den Blick für die Faszination verlieren, die Bewegungslernen und sportliches Können auf Schüler ausübt. Um nicht in Routine zu erstarren, wenden sie sich deshalb außerschulischen Randphänomenen des Sports zu.

So finden sich wieder verstärkt „subjektivistische Ansätze" (SCHIERZ 1993, 46) bewegungskultureller Sportpädagogen und gesellschaftskritische Modelle der Erziehung in der Schule wieder, in denen die Ablehnung eines Erziehungsanspruchs durch die Gesellschaft, dafür aber der Anspruch an die Gleichberechtigung und Solidarität von Kindern und Erziehern neu formuliert ist. [72]

Mit der Abgabe von Verantwortung hinsichtlich Gestaltung, Durchführung und Auswahl von Inhalten an die Lernenden – unter Berufung auf Solidarität und Gleichbehandlung –, verzichtet der Lehrende auf eigene innovative Vorschläge, aber auch auf den argumentativen Widerstand junger Leute. Er nimmt damit den Schülern die Möglichkeit, mit Professionals in Dialog zu treten und verweigert ihnen die Unterstützung bei der Erweiterung des Horizonts und bei der Selbstfindung (vgl. SCHULZ 1996).

In der täglichen Praxis hilft dies wenig. Sportunterricht muss, solange er sich innerhalb des schulischen Kanons legitimieren soll, fachwissenschaftliche und erzieherisch ausgewiesene Vermittlungsverfahren

[72] In vielen Interpretationen wird die zunehmende Verzweckung, die wachsende Objektivierung und Einpassung des Kindes durch die Schule als zu verwerfende Pädagogenkunst gewertet, da sie auf industrieähnlichen Steuerungs- und Konformierungsprozesse beruhe. Ursprung der Kritik sind dabei die pädagogischen Irrwege der Aufklärung, wie sie RUTSCHKY in ihrer „Schwarzen Pädagogik" beschreibt. Mit der Entdeckung des Kindes, speziell aus dessen Unbeschriebenheit folgerte das Bürgertum unendliche Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes und bewertete dementsprechend die Notwendigkeit der Bildung. Die führte zu einer Doppeldeutigkeit der gesellschaftlichen Bewertung der Erziehung. Zum einen verhalf diese zwar dem Kind, seine Lage zu verbessern, sie stand aber auch unter dem Druck des Gelingens, welchen sie dann an die Kinder weitergab. Aus dieser Einschätzung ergaben sich tendenziell gesellschaftskritische Einschätzungen des Charakters der Erziehung und übten einen nachhaltigen, bis heute wirkenden Einfluss auf die an der Erziehung Beteiligten aus. Den Gesamtprozess der Erziehung, analog dazu auch heute als zunehmende Organisation und Manipulation des Kindesentwicklung zu deuten, ist fehlerhaft, da die begangenen Fehler im Umbruch eines Zeitalters und auf der Suche nach neuen Leitlinien der Erziehung zu sehen sind. (vgl. FLITNER, A. 1982, 15 f.).

und Methoden anwenden. Die Objektivationen an denen dies zu lehren ist, sind zu wesentlichen Teilen die definierten Bewegungsprobleme der Sportarten.
Um Interesse und Mitarbeit der Schüler an der Lösung sportmotorischer Probleme zu wecken, sind indes die üblichen Bauformen des Unterrichts zu überdenken. Hier scheint es nötig, im Sinne der vorgestellten Arbeit, die Hintergründe für konkrete Planungshinweise und Begründungen methodischer Vermittlungslinien curricular schon verorteter Sportarten theoretisch präziser zu erfassen und sie entsprechend den Bedingungen schulischen Lernens zu modifizieren und zu differenzieren. Mittels dynamisch angelegter didaktischer Analyse- und Planungsraster könnten die fachwissenschaftlich und erziehungswissenschaftlich substantiellen Eigenschaften der verorteten Sportarten immer wieder neu profiliert und in das Unterrichtsfeld eingepasst werden.
Die Vielzahl der Sportarten mit ähnlichen Bewegungsmerkmalen und entsprechend deckungsgleichen Vermittlungskonzeptionen könnten sodann zugunsten neuer Profile und Vermittlungskonzeptionen herausgenommen werden, womit der Kanon der Schulsportarten insgesamt zu entrümpeln, aber auch zu aktualisieren wäre.
Mit der Modifizierung und Differenzierung der grundsätzlichen Ideen von Sportarten und der Anpassung der Vermittlungskonzepte an den schulischen Auftrag der Erziehung durch das Unterrichtsfeld Schulsport könnte eine Klammer geschaffen werden, welche gesellschaftliche und unterrichtliche Wirklichkeiten verzahnt. Dies ließe eine didaktische Brücke zwischen sportpädagogischen Theorien und der Praxis der Schulwirklichkeit entstehen, auf der von beiden Seiten Wissen transportiert würde. Mit dem Wiedererkennen von sportpädagogischen und fachwissenschaftlichen Aspekten im praktischen Vollzug ihres Unterrichts würden Lehrende die unterrichtlichen Extreme von animativen Bewegungsangeboten, „naturwissenschaftlicher Trainingslehre oder mystisch-mythischer Therapieformen“ (vgl. BECKERS 1987, 250) vermeiden und zu einem wissenschaftlich orientierten Vorgang finden, bei dem die Integration der verschiedenen Aspekte des Bewegungslernen in den unterrichtlichen Vordergrund gerückt wäre.

8 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Worin besteht der Gewinn der Arbeit? Das Dilemma praktisch Lehrender, die zum einen einem Sportartenkonzept folgen sollen, das erwartet, dass sehr unterschiedliche Sportarten regelgerecht unterrichtet werden, gleichzeitig aber auch der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und Ausweitung von Sportmotiv und Sportbegriff Rechnung zu tragen sei und deshalb neue Formen und Aktivitäten in den Schulsport zu integrieren sind, verlangt nach einer Sortierung des unterrichtlichen Sportangebots. Die Frage nach den Qualifikationsaufgaben, die im Sportunterricht zu leisten sind, ist dabei, eben durch die außerschulische und auch „extrasportive Fremdbestimmung“ (SCHALLER a.a.O.), starken Instrumentalisierungstendenzen ausgesetzt. Dies führt dazu, dass pädagogische Sinndimensionen, die eng mit dem Erlernen und Ausüben sportlicher Tätigkeiten verknüpft sind, tendenziell aus den Augen verloren werden.
In der vorliegenden Arbeit wurden Möglichkeiten skizziert, wie das Paradigma der Vermittlung von Sportarten im Schulsport aufzuweiten ist, ohne dass dabei die grundsätzlichen Prinzipien sportlichen Handelns wie Leistung, Anstrengung und der komparative Wettkampfgedanke ausgehöhlt werden.
Am Beispiel des Gerätturnens, als der tragenden Säule der technisch-kompositorischen Sportarten innerhalb des Schulsports, wurde dieser Gedanke in einem übergreifenden Ansatz dargestellt.
Hierzu wurden die grundsätzlichen Strukturlinien der technisch-kompositorischen Sportartengruppe analysiert und in den dominanten und übergeordneten Strukturmerkmalen der Gestaltung/Exploration, Präzision und Präsentation erfasst und beschrieben.

Um ein bewegungstheoretisch geleitetes und pädagogisch begründetes Vermittlungskonzept zu konstruieren, das diesen Strukturmerkmalen entspricht, wurde die Sportart Turnen auf ihre >Grundidee< hin analysiert, mit den bewegungstheoretischen Ordnungssystemen und Modellen des Techniklernens in Zusammenhang gebracht und so die grundständigen Lernbedingungen motorischer Vermittlungskonzepte des Turnens herausgearbeitet. Mit den daraus abgeleiteten Erkenntnissen wurden Lernlinien und Verfahrensweisen vorgezeichnet, wie und welche Fähigkeitsdimensionen anzusprechen und zu entwickeln sind, um Turnen in der Schule unter den Gesichtspunkten der Erziehung und Bildung sinnvoll unterrichten zu können.
Ein wesentliches Modul auf der bewegungstheoretischen Betrachtungsebene sind die herausgearbeiteten hochstehenden Bewegungsmerkmale des Turnens. Sie präsentieren ein Modul, mit dessen Hilfe Lehrende in die Lage versetzt werden, generelle Zweck- und Basisfiguren für turnerische Lernvorgänge zu entwickeln. Gleichzeitig stellen diese Figuren Konstrukte dar, mit denen personale Kompetenzen und Qualifikationen der Lernenden zu entwickeln sind, die so Einfluss auf das weitere, auch spätere Bewegungslernen haben.

Die so konstruierten Fertigkeiten werden in diesem pädagogischen Verständnis im Sinne von >Werken< behandelt. Sie werden als Objektivationen einer Sportkultur aufgefasst, über deren Realisierung Schüler nicht nur unterschiedliche Sinnaspekte ihres Tuns erfahren, sondern explizit die Wirkungsweise ihres Tuns überprüfen können.

Durch die Orientierung des Fachunterrichts, zu erwerbende Zweckfiguren und Fertigkeiten am Charakter von Werken festzumachen, treten sachimmanente Begründungen für ein gelingendes Bewegungslernen in den Vordergrund einer Legitimation des Faches. Die Auseinandersetzung mit Fertigkeiten wird in dieser Auffassung wesentlich stärker unter die Erziehung zur Sorgfalt, Selbstprüfung und Verantwortlichkeit für das eigene Werk gestellt wird und instrumentelle Begründungen werden auf eine zweite Linie zurückgedrängt. Das bedeutet, die für schulischen Unterricht problematischen (instrumentellen) Orientierungen wie Freizeit, Spaß, Gesundheit/Wohlbefinden werden den sachimmanenten Bedingungen eines gelingenden Bewegungslernens unterstellt und ergeben sich funktional aus diesem Umgang.

Dies bedingt, dass die Auseinandersetzung mit den Fertigkeiten einer genetischen Entwicklungslinie folgt. Der Anspruch dabei ist keineswegs, obwohl Turnunterricht technisch fundiert angeboten werden soll, >Turner< auszubilden oder Talente zu entdecken, sondern Schülern einen sachgemäßen Umgang mit der Eigenart von definierten Bewegungsproblemen dieser Sportart zu vermitteln. Dies eröffnet die prinzipielle Möglichkeit, diese Sportart zu „be-greifen“ und das zugrunde liegende System so weit zu verstehen, dass sie in den Stand von „gebildeten Laien“ gesetzt werden.

Um dies zu erreichen, werden die bestehenden Artefakte des Turnens auf ihre grundsätzlichen Bewegungsmerkmale hin analysiert und zu solchen Zweckfiguren geschlossen, über die es möglich ist, mit dieser >Turn-Welt< in Beziehung zu treten. Die Zweckfiguren sind vom Charakter her klare Objektivationen und unterliegen als >definierte< Bewegungsprobleme auch einer eindeutigen normativen Beschreibung.

Das >Aushandeln<, Erkennen und Präzisieren von Zweckfiguren führt, vor diesem Hintergrund, zu einem Dialog mit einer spezifischen Gerätewelt, bei dem ein sachgemäßer Umgang mit den zu lösenden Bewegungsproblemen sich aus der Beratungsleistung durch >Professionals< ergibt. Subjektives >Können<, die Beherrschung normativer Zweckfiguren und deren Verknüpfungen, resultiert aus der Fähigkeit in diesem Kontext zu agieren. Das Handeln des Lernenden wird bewusst den Prinzipien einer >Werkarbeit< unterworfen, in der gründliche Überlegung (Werkzeugdenken), große Sorgfalt und absolute Ehrlichkeit gegenüber der eigenen Person im Vordergrund der Auseinandersetzung stehen.

Ausgangspunkt des Vermittlungsmodells sind die sinnlich-materialen Erfahrungen der Lernenden, die als Fundamentum für die psychomotorische Kompetenz des Körpers unerlässlich sind. Die **unverzichtbaren und wichtigen spielerischen** Formen, die auf dieser Ebene anzuwenden sind, beenden aber die Auseinandersetzung nicht, sondern finden einen Übertrag in sachgerechtes, reflektiertes Üben, um individuelles Können herauszubilden.

Der pädagogische Sinn eines prozesshaften Übergangs von spielerischem zu einem sachgerechten, >strengen< Üben und die erzieherische Relevanz eines >strengen< Übens an einer >Norm< ist in der Sportdidaktik theoretisch wenig bearbeitet worden und wird eher skeptisch betrachtet.

Die Ausdifferenzierung und Ausweitung des Sportbegriffs und der offene Begriff der Handlungsfähigkeit favorisieren Kategorien wie Zweckfreiheit und Spaß, Flow-Erlebnisse und Selbstverwirklichung, die als unterrichtlich relevante Kategorien eines curricularen Faches allerdings problematisch sind, weil hier die beiden Systeme Sport und Schule miteinander kollidieren.

Aktuell tut sich die Sportpädagogik schwer, eine theoretisch fundierte Brücke zwischen den Leistungsnormen und -erwartungen der Schule und dem folgenlosen Tun des außerschulischen Sports zu errichten.

Mit der Anlehnung an die Prinzipien der Arbeitsschule wird hier ein Brückengang vorgeschlagen. Das theoretische Konstrukt, dass manuelle Arbeit, die zur geistigen Aktivität zwingt, als pädagogisch wirksames Erziehungsprinzip aufzufassen ist, wird als Kategorie aufgefasst, die sich analog auf das Bewegungslernen übertragen lässt. Ebenso wie das technische >Werk<, als Resultat einer „produktiven Arbeit", den Attributen Exploration, objektive Gestaltung, Vollendungstendenz und Selbstprüfung verpflichtet ist, ist auch das Bewegungskönnen als Resultat von produktivem Bewegungslernen diesen Attributen verpflichtet. Damit ist die Entwicklung praktischen Könnens auch an diesen Prinzipien zu orientieren, womit sich dilettantisches Ausprobieren, sorgloses Umgehen und überbordende Vielfalt von allein verbieten. Es ist vielmehr notwendig, die sorgsame Entwicklung der körperlichen und sportlichen Kompetenz Augenmerk zu schenken, da diese die Entwicklung eines >guten Werkes< ermöglicht.

Die beschriebenen Dimensionen des Bewegungslernens konkludieren mit dem anthropologischen Fundamentum, bei dem das Sich-Bewegen als aktueller Vollzug der Subjekt-Welt-Beziehung verstanden wird. Um mit der Welt der Bewegung und des Sports in Beziehung treten und sich in ihr vermitteln zu können, ist es notwendig, sich qualitativ mit unterschiedlichen >Werken< beschäftigt zu haben.

Die dabei verlangte gewisse Ernsthaftigkeit und das reflektierte Üben sind an definierten Bewegungsproblemen am klarsten zu verdeutlichen, da diese als Objektivationen der Sportarten >Wirklichkeit< sind. Es ist allerdings notwendig, diese >Wirklichkeiten< unter dem Aspekt der thematischen Interessenbildung herauszulösen, sie entsprechend zu modifizieren und den schulischen Bedingungen anzupassen, wenn die schulische Aufgabe, Schüler >sportlich zu erziehen und zu bilden<, eingelöst werden soll.

Das skizzierte Handlungsmodell des Gerätturnen thematisiert diese Dimensionen und zeigt Vermittlungslinien auf, die ein sinnstiftendes Bewegungslernen innerhalb des Gerätturnen anbietet und dem schulischen Auftrag der Erziehung und Bildung genügt.

LITERATURVERZEICHNIS

ABELE, A./ BREHM, W.: Sport zum „Sich-Wohlfühlen“ als Beitrag zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. In: BRETTSCHNEIDER, W.-D./ BAUR, J./ BRÄUTIGAM, M. (Hrsg.): Sport im Alltag von Jugendlichen. Schorndorf 1989, 114-133.

ADER, A.: Rousseaus Naturbegriff in der deutschen Leibeserziehung. In: Sportonomics 1 (1995) 1, 27-34.

ARNOLD, K./ WEBER, R.: Zur strukturellen Systematik von Elementen des Gerätturnens. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der DHfK Leipzig 22 (1981) 2, 49-55.

ASELMEIER, U./ KRON, F.W./ VOGEL, G. (Hrsg.): Beiträge zu einer neuen Lernkultur. Lehrplan ohne Schüler? Bd. 2. Rheinfelden-Berlin 1990.

BALINT, M.: Angstlust und Regression. Stuttgart 1959.

BALZ, E./ NEUMANN, P./ (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997.

BALZ, E./BRINKHOFF, K.-P./WEGNER, U.: Neue Sportarten in der Schule. In: sportpädagogik 18 (1994) 2, 17-28.

BALZ, E.: Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Sportunterricht orientieren? In: sportpädagogik 16 (1992) 2, 13-22.

BALZ, E.: Warum „Spaß“ nicht als Leitidee für den Sportunterricht taugt. In: sportunterricht 11 (1994), 468 – 471.

BANDURA, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979.

BANZ, H./ DICKHUT, A.: Turnmethodik II, 1. Teil. Kunstturnen leicht gemacht. Frankfurt/M. 1959.

BANNISTER, D./ FRANSELLA, F.: Der Mensch als Forscher (Inquiring Man). Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Aschendorff 1981.

BARKHOFF, H.: Handlungskontrolle und Selbstkonzept(e) von Hochleistungssportlern im Roll- und Eiskunstlauf in Trainings- und Wettkampfsituationen. Diss. Stuttgart 1999.

BAUMANN, H./HAIMERL, B. (Hrsg.): Kongressband „Schulsport – wozu?“ Aachen 1995.

BAUMANN, H: Schulsport – wozu? Historische Anmerkungen – Sinnfragen – Forderungen. In: BAUMANN, H./HAIMERL, B. (Hrsg.): Kongressband „Schulsport – wozu?“ Aachen 1995, 155-166.

BAUMGÄRTNER, F.: Grundeinsichten als Strukturprinzip der Allgemeinbildung. In: Demokratische Erziehung 6, 1980.

BAUR, J.: Körper- und Bewegungskarrieren dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter. Schorndorf 1989.

BAUR, J.: Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern Schorndorf 1981.

BAUR, J.: Zur Perzeption des beruflichen Status von Sportlehrern. In: Sportwissenschaft (1982) 4, 407 f.

BECKERS, E.: Spaß, Fun, Wohlbefinden – Wider die Kultur der Sprachlosigkeit. In: Spectrum der Sportwissenschaften 11 (1999), 2, 29-43.

BECKERS, E.: Darf Sport ein pädagogisches Mittel sein? In: Sportwissenschaft 1 (1994), 82-88.

BECKERS, E.: Der Instrumentalisierungsvorwurf – Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position? In: Sportwissenschaft 23 (1993) 6, 233-257.

BECKERS, E.: Durch Rückkehr zur Zukunft? Anmerkungen zur Entwicklung der Sportpädagogik. In: Sportwissenschaft 17 (1987) 3, 241 – 257.

BEIER, G.: Die Bedeutung der Bewegungsvorstellung im motorischen Lernprozess und Möglichkeiten ihrer Herausbildung bzw. Vervollkommnung. In: Theorie und Praxis des Leistungssports, 25 (1993)5, 117-127.

BEIER, G.: Spezifische Methoden zur Entwicklung der porprozeptiven Wahrnehmungsfähigkeit im Kunstturnen. In: CHRISTMANN, E./MAXEINER, J./PEPER, D.: Psychologische Aspekte beim Lernen, Trainieren und Realisieren sportlicher Bewegungshandlungen. bps Köln 1997.

BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1991.

BENNER, D.: Die Pädagogik Herbarts: eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. 2. Aufl. Weinheim / München 1993.

BERGER, P.L. / LUCKMANN, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Aufl. Frankfurt/M. 1977.

BERGNER, J.: Lehrplanrevision in Baden-Württemberg. Eine Analyse der Lehrpläne von 1984 bis 1994 im Vergleich mit der curricularen Situation der siebziger Jahre. Diss. Schorndorf 1998.

BERNETT, H.: Grundformen der Leibeserziehung. 3. Aufl. Schorndorf 1975.

BLASCHE. B.H.: Werkstätte der Kinder. Schnepfenthal 1800 –1802.

BLISCHKE, K.: Bewegungslernen mit Bildern und Texten. Theoretische Grundlagen und experimentelle Untersuchungen zur Ausbildung von Bewegungsvorstellungen. Köln 1988.

BOLLNOW, O.F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Freiburg i.B., Basel, Wien 1978.

BORRMAN, G./ SCHMIDT, D.: Entwicklungsprobleme der Struktur der Wettkampfleistung in den technisch-kompositorischen Sportarten. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der DHfK.-Leipzig 29 (1988) 3, 79-93.

BORRMANN, G.: Leistungsvoraussetzungen für die sporttechnische Ausbildung im Nachwuchs-training der technisch-kompositorischen Sportarten. In: FAKULTÄT für SPORTWISSENSCHAFT DER UNIVERSITÄT LEIPZIG (Hrsg.): Sport und Wissenschaft. Leis-tungsvoraussetzungen im Nachwuchstraining. Sankt Augustin 1993, 35-42.

BORRMANN, G.: Zum Problem ästhetischer Wertmaßstäbe im Gerätturnen und ihre Berücksich-tigung in der Ausbildung von Diplomsportlehrern. Wissenschaftliche Zeitschrift der Deutschen Hochschule für Körperkultur. (Leipzig) 21 (1980) 2, 57-79.

BÖS, K.: Aufgaben und Möglichkeiten des Schulsports zur Gesundheitsförderung. In: BAUMANN, H./HAIMERL, B. (Hrsg.): Kongressband „Schulsport – wozu?“ Aachen 1995, 63-68.

BRACK, R./HOHMANN, A./WIELAND, H.(Hrsg.): Trainingssteuerung. Konzeptionelle und trainingsmethodische Aspekte. Stuttgart 1994.

BRÄUTIGAM, M.: Erfassung und Darstellung der planungsbezogenen Berufstheorie des Sport-lehrers. In: BRETTSCHNEIDER, W.-D.(Hrsg.): Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern. Schorndorf 1984,105-121.

BRÄUTIGAM, M.: Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? In: sportunterricht 43 (1994) 6, 236-244.

BRÄUTIGAM, M.: Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern. Ahrensburg b. Hamburg 1986.

BRETTSCHNEIDER, W.-D./BRÄUTIGAM, M.: Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen. Ma-terialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen, Bd. 27. Frechen 1990.

BRETTSCHNEIDER, W.-D./KRAMER, H.-J.: Sportliche Interessen bei Schülern und Jugendli-chen. Berlin/München/Frankfurt 1978.

BRETTSCHNEIDER, W.-D.: Grundlagen und Probleme einer unterrichtsrelevanten Sportdidak-tik. 2.Aufl. Ahrensburg b. Hamburg 1977.

BRETTSCHNEIDER, W.-D./ BRANDL-BREDENBECK, H.P.: Sportkultur und jugendliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Studie über Deutschland und die USA Jugendfor-schung. Weinheim/München 1997.

BRINKHOFF, K.-P.: Trades, Trends, Traditionen. In: Sportpädagogik 18 (1994) 2, 25-28.

BRINKHOFF, K.-P.: Zwischen Ästhetik und Leistungsethik. In: sportpädagogik 17 (1993) 3, 22-25.

BRINKHOFF, K.-P.: Zwischen Verein und Vereinzelung. Jugend und Sport im Individualisie-rungsprozess. Schorndorf 1992.

BRODTMANN, D./DIETRICH, K.: Sportpädagogik – Rückzug ins Denken oder Anleitung zum Handeln? In: sportpädagogik. 1 (1977).

BRODTMANN, D.: Sportunterricht und Schulsport. Ausgewählte Themen der Sportdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb. 1979.

BRUCKMANN, M./DIECKERT, J./HERRMANN, K.: Gerätturnen für alle. Freies Gerätturnen an Geräten. Celle 1994.

BRUCKMANN, M: Wir turnen miteinander. Ideen, Anregungen und Beispiele für Partner- und Gruppenturnen an und mit Geräten. Stuttgart 1992.

BRÜGGEMANN, G.-P./KRUG, J. (Hrsg.): Bericht zur Kunstturn Weltmeisterschaft 1989 in Stuttgart. Köln 1990 (unveröffentlicht).

BRÜGGEMANN, G.-P./RÜHL, J.K.: Biomechanics in Gymnastics. Köln 1993.

BUGGLE, F.: Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. 3.Aufl. Stuttgart/Berlin/Köln 1997.

BÜHLER, Ch.: Psychologie im Leben unserer Zeit. München, Zürich 1962.

BÜHLER, K.: Das Gestaltprinzip im Leben des Menschen und der Tiere. Bern/Stuttgart 1960.

BUYTENDIJK, F. J. J.: Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Berlin, 1956.

CAPLAN, N.: Social Research and Public Policy at the National Level. In: KALLEN, D.B.P./KOSSE, G.B./WAGENAAR, H.C.(Hrsg.): Social Science Research and Public Policy-Making: A Reappraisal. Windsor 1982, 32-48.

CARRASCO, R.: Essai de systématique d´enseignement de la gymnastique aux agrès. 2.Aufl. Editions Vigot, Paris 1979.

CHACHAY, K./BÄHR, H.: Sportwissenschaft 3 (1992), 283.

CHACHAY, K./GAHAI, E.: Brauchen Trainer Pädagogik? In: Leistungssport 5/89, 26 – 30.

CHACHAY, K./ THIEL, A.: Erziehung im und durch Sport in der Schule. Systemtheoretisch-konstruktivistische Überlegungen. In: VOSS, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996, 333-351.

COOLEY, C.-H.: Human nature and social order. New York 1902.

COURT, J.: Kritik ethischer Modelle des Leistungssports. Köln 1994.

CSIKSZENTMIHALYI, M.: Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart 1993.

CUBE, v.F./ ALSHUTH, D.: Fordern statt Verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung. 7.Aufl. München 1993.

DAUGS, R./BLISCHKE, K.(Hrsg.): Aspekte der Motorikforschung. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Protokollen Nr.22, 31 und 35. Sankt Augustin 1993.

DAUGS, R./BLISCHKE, K./MARSCHALL, F./MÜLLER, H.(Hrsg.): Kognition und Motorik. 3.Symposium der dvs-Sektion Sportmotorik vom 19.-21.1.1995 in Saarbrücken. Hamburg 1996.

DAUME, W.: Einleitung in die Charta des deutschen Sports. In: Sportbeirat des DSB (Hrsg.): Charta des deutschen Sports, Frankfurt 1968, 30f.

DENK, H./HECKER, G.: Texte zur Sportpädagogik. Teil 1. Schorndorf 1981.

DENK, H.: Die Auswahl des Lehrstoffs als didaktisches Problem in der Leibeserziehung. In: Die Leibeserziehung 15 (1966).

DENK, H.: Schulturnen: Leibesübungen im Dienste autoritärer Erziehung. In: ÜBERHORST, H.: Geschichte der Leibesübungen, Bd.3, 1. Berlin, 1980, 325-349.

DER SPIEGEL: Netter Onkel. In Osteuropa wurden jahrelang Turnerinnen künstlich klein gehalten. Jetzt siegen auch Muskelzwerge aus dem Westen. 32/ 1992, 199.

DER SPIEGEL: Generation XXL. 51/2000, 146-158.

DERBOLAV, W.: Bodenkunstturnen ein uraltes Turngut. Graz 1937.

DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR SPORTWISSENSCHAFT: Sportpädagogik – wohin? Referate zur 1.Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 9.-11.Juni 1988. Clausthal-Zellerfeld 1989.

DIE ZEIT: Warum tun sie sich das an? 4.11.1994.

DIECKERT, J.: Die heutige Sportentwicklung und das Gerätturnen. In: BRUCKMANN, M. (Red.): Gerätturnen in der Sportlehrerausbildung. Freies Turnen – Akzeptanz und Perspektiven. Münster 1998, 7 – 14.

DIECKERT, J.: Freizeitsport versus Leistungssport. In: GRUBE, F./RICHTER, G.(Hrsg.): Leistungssport in der Erfolgsgesellschaft. Hamburg 1973, 147 – 168.

DIEM, H.: Bodenturnen Körperschule für jedermann. 2. Aufl. Frankfurt/Main 1951.

DIEM, L./ KIRSCH, A.: Lernziele und Lernprozesse im Sport der Grundschule. Frankfurt 1975.

DIETRICH, K./LANDAU, G.: Gegenstand und Betrachtungsweisen der Sportpädagogik. In: Sportpädagogik – wohin? SCHERLER, K.(Red.): Clausthal-Zellerfeld 1989, 11-21.

DIETRICH, K./LANDAU, G.: Sportpädagogik. Reinbek 1990.

DIETRICH, K.: Zum Problem der Lehrplanentscheidung. Ahrensberg 1972.

DIETRICH, M.: Schulsport in Deutschland. Schorndorf 1972.

DIGEL, H. (Hrsg.): Wettkampfsport: Wege zu einer besseren Praxis. Aachen 1991.

DIGEL, H.: Sportentwicklung in Deutschland – Chancen und Risiken gesellschaftlicher Modernisierung. 11. Sportwissenschaftlicher Hochschultag 1993, S. 13 – 43.

DIX, U.: Sport und Sexualität. Berlin 1980.

DÖRING, H.: Kinder auf dem Siegertreppchen. Schluss mit der Repräsentation von Sport und Staat durch Kinder und Jugendliche. In: Olympische Jugend 4 (1984).

DÖRNER, D.: Entwicklung des Denkens. In: HETZER, H. u.a. (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg 1990, 104 – 121.

DREXEL, G.: „Normativ begründetes Handlungswissen" als Grundlage für pädagogisch zu verantwortende Tätigkeiten im Sport. In: LETZELTER, H. u.a. (Red.): Angewandte Sportwissenschaft. Clausthal-Zellerfeld 1986, 49 – 57.

DSB Deutscher Sportbund (Hrsg.): Sportlehrerausbildung – Analyse und Reform. Frankfurt a.M. 1975.

DSB Deutscher Sportbund. 1978-1982. Bericht des Präsidiums. Frankfurt/M. 1982.

EDELMANN-NUSSER, J.: Taskzustandsdiagramme und Neuronale Netze als Modelle paralleler Informationsverarbeitung sportlicher Handlung und Bewegung. (Diss.) Stuttgart 1998.

EDER, F.: Schulklima und Entwicklung allgemeiner Interessen in der Schule. In: KRAPP, A./ PRENZEL, M.(Hrsg.): Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie. Münster 1992, 165 – 194.

EHNI, H.W.: Sport und Schulsport. Schorndorf 1977.

ELFLEIN, P: Sport – Unterricht, Studium. Erziehungswissenschaftliche und didaktische Zusammenhänge. Ahrensburg b. Hamburg, 1992.

ELFLEIN, P: Sportpädagogik und Sportdidaktik: bildungstheoretische Analyse ihrer Problemlage als Wissenschaft und Praxis. In: HILMER, J: Studien zur bildungsorientierten Didaktik von Spiel, Sport, Bewegung. Hohengehren 1995.

ELLERICH,M.: Die Zeitbombe Schulsport tickt vor sich hin. In: Sonntag Aktuell 28.5.2000.

ERDMANN, R.(Hrsg.): Alte Fragen neu gestellt? Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik. Schorndorf 1992.

ERDMANN, R.: Leisten – Leistung – Sportunterricht. In: Sportpädagogik 3 (1993) 11 – 17.

ERNST, H.: Bodenübungen. Leipzig 1934 (Verlag Quelle und Meyer)

EWERT, O.: Gefühle und Stimmungen. In: THOMAE, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd.2. Göttingen 1965, 229 – 271.

FEND, H.: Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt a.M. 1984.

FETZ, F.: Die geselligen Bodenübungen. Frankfurt/Main 1960

FILIPP, S.-H.: Entwicklung von Selbstkonzepten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 12/2 (1980), 105 – 125.

FINK, B.: Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: KRAPP, A./PRENZEL, M.(Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster 1992, 53-83.

FLITNER, A. /LENZEN, D. (Hrsg.): Abitur-Normen gefährden die Schule. München 1977.

FLITNER, A.: Konrad sprach die Frau Mama.... . Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.

FLITNER, W.: Die europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen Zürich / Stuttgart, 1961.

FLITNER, W.: Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg, 1961.

FLITNER, W.: Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. 2.Aufl. München 1973.

FRANKE, E.: Zum Selbstbild des Trainerberufs im Spiegel seiner Verantwortung. In: Leistungssport 5 (1996), 21 – 24.

FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE: Offener Sportunterricht – analysieren und planen. Reinbek 1982.

FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE: Werkstatt Sportunterricht. Butzbach-Griedel 1994.

FREY, G.: Training im Schulsport. Schorndorf 1981.

FRÖBEL, F.: Die Menschenerziehung. In: FLITNER,W.(Hrsg.): Pädagogische Texte. München 1951.

FUNKE, J.: Sportunterricht als Körpererfahrung. Reinbek 1983.

FUNKE, J.: Über den didaktischen Ansatz der Körpererfahrung. In: PEPER, B./CHRISTMANN, E.: Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik. Schorndorf 1987.

FUNKE-WIENEKE, J.: Körper- und Bewegungserfahrungen als Grundkategorien bewegungs- und sportpädagogischen Handelns. In: REDL, S./SOBOTKA, R./ RUSS, A. (Hrsg.): Sport an der Wende. Wien 1991, 108 – 117.

FUNKE-WIENEKE, J.: Vermitteln zwischen Kind und Sache. Erläuterungen zur Sportpädagogik. Leipzig 1997.

FUNK-KOLLEG: Erziehungswissenschaft. Band 1 – 3. Frankfurt 1970/71.

FUNK-KOLLEG: Pädagogische Psychologie Band 1-2. Frankfurt 1974.

GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1975

GAJDOS, A.: Lehrbuch des Kunstturnens. Schorndorf 1983.

GALPERIN, P.J.: Zu Grundfragen der Psychologie. Berlin 1980.

GARZ, D.: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 2.Aufl. Opladen 1994.

GEIßLER, A.: Springen und Schwingen. Ein Turnlehrbuch für Schulen. Frankfurt 1954.

GERON, E.: Methoden und Mittel zur psychischen Vorbereitung des Sportlers. Schorndorf 1975.

GEßMANN, R./ SCHULZ, N.: Welche Rolle spielen Unterrichtskonzepte in Schulsport-Lehrplänen? In: DEKAN DER SPORTWISSENSCHAFTLICHEN FAKULTÄT DER UNIVERSITÄT LEIPZIG (Hrsg.): Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge.36 (1995) 1, 1-13.

GEßMANN, R.: Sportunterricht heute. Zwischen Sportartenlernen, Sozialerziehung, Bewegungs-arrangement und Körpererfahrung. In: ALLMER, H. (Hrsg.): Sport und Schule. Reinbek b. Hamburg 1984, 10 f.

GIENGER, E.: Hommage an die Kreativität des Turnens. In: GÖTZE, A./UHR, J.: Mondsalto - Die großen Erfinder. Nördlingen 1994, 7-11.

GIESECKE, H.: Pädagogische Illusionen. Stuttgart 1998.

GÖHNER, U.: Einführung in die Bewegungslehre des Sports. Teil 1: Die sportlichen Bewegungen. Schorndorf 1992.

GRÖßING, S.: Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik. Schorndorf 1993.

GRÖßING, S.: Bewegungskultur als Perspektive für den Schulsport. In: BAUMANN, H./HAIMERL, B. (Hrsg.): Kongressband „Schulsport – wozu?“ Aachen 1995, 31-45.

GRÖßING, S.: Bewegungskulturelle Bildung statt sportlicher Handlungsfähigkeit. In BALZ, E./ NEUMANN, P./ (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997.

GRUPE, O.: Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Schorndorf 1982.

GRUPE, O.: Zur Bedeutung von Körper-, Bewegungs- und Spiel-Erfahrung für die kindliche Entwicklung. In: ALTENBERGER, H./ MAURER, F.(Hrsg.): Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Sportpädagogische Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb.1992, 9-38.

GRUPE, O.: Sporterziehung und Sportkultur. In: sportunterricht, 49 (2000), 1, 18-19.

GSCHWENDNER, S.: Leistungssport der Spaß macht. In: ZAK, H./GÜLLICH, W. (Hrsg.): high life Sportklettern weltweit. Bergverlag Rother. o.J., 120-124.

GUILFORD, J.P.: Creativity. Amer. Psychologist Vol.5, 1950.

GUTSMUTHS, J.C.: Gymnastik für die Jugend. Schnepfenthal 1793. 2.Aufl. 1804.

HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1988.

HAGEDORN, G./ VOLPERT, W./ ENGLER, H-J. / WILKE, K.: Sport in der Primarstufe. Theoretische Grundlegung. Frankfurt 1972.

HAHN, E.: Freude und Leistung – Gegensätze im Schulsport? In: GROHER, W./ GUTSCHE, K.-J. (Hrsg.): Schorndorf 1994, 62 – 79.

HANEBUTH, O.: Grundschulung zur sportlichen Leistung. 4. Aufl. Frankfurt/M. 1964.

HANEBUTH, O.: Rhythmische Turnkunst I / II. In: deutsches turnen 119. Jg. (1974), 522-523, 547-550.

HÄRTIG, R./ BUCHMANN, G.: Gerätturnen – Trainingsmethodik. Berlin 1988.

HÄUSLER, W. (Hrsg.): Lehrbogen für Leibesübungen. Wolfenbüttel 1969.

HARTMANN, H.: Gerätturnen – Quo vadis?. In: deutsches turnen 1, 130. Jg. (1985), 8-10.

HECKER, G./ TREBELS, A.: Sportdidaktik. Wuppertal, Kastellaun 1970.

HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. Berlin 1998.

HEIM, R./ KLIMEK, G.: Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf – Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. In: Psychologie und Sport. Schorndorf 6, (1999), 2, 35 – 45.

HELLEKAMPS, S: Erziehender Unterricht und Didaktik. Neuere Didaktiktheorien im Horizont klassischer Begriffsbestimmungen. Weinheim 1991.

HELM, J.: Über die Wirkungen von Erfolgsserien auf das Denkhandeln und die Leistung. In: Zeitschrift für Psychologie 162 (1958), 3 – 114.

HEPP, T.: Wolfgang Gülich. Leben in der Senkrechten. Rosenheim 1993.

HERBART, J.- F.: Pädagogische Briefe. In: ASMUS v.W. (Hrsg.): Pädagogische Schriften. 2. Band. Düsseldorf/München 1964.

HERBART, J.-F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: KEHRBACH, v. K., FLÜGEL, O. (Hrsg.): Sämtliche Werke. Bd. 3. Aalen 1964.

HERRMANN, K.: Gerätturnen für alle. In: gerätturnen aktuell 2, 5. Jg. (1986), 3-5.

HEUER, H.: Bewegungslernen. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1983.

HEUSSINGER, J.H.: Familie Wertheim. Gotha 1798.

HILLEBRECHT, N: Wie gestaltet man Variabilitätstraining? Hamburg 1998.

HILMER, J.: Studien zur bildungsorientierten Didaktik von Spiel, Sport, Bewegung. Hohengehren 1995.

HOFFMANN, J.: Aufmerksamkeit, Automatisierung und antizipative Verhaltenssteuerung. In: DAUGS, R./ BLISCHKE, K.(Hrsg.): Aufmerksamkeit und Automatisierung in der Sportmotorik. Sankt Augustin 1993, 97-120.

HOFFMANN, J.: Vorhersage und Erkenntnis. Die Funktion von Antizipationen in der menschlichen Verhaltenssteuerung und Wahrnehmung. Göttingen 1993.

HOMEYER, K.: Auf dem Jahrmarkt. Rhönradturnen als Gestaltungsaufgabe. In: Sportpädagogik 23 (1999) 3, 32-37.

HOSSNER, E.-J.: Module der Motorik. Schorndorf 1995.

HOTZ, A.: „So wenig wie nötig korrigiere – so oft wie möglich variiere!“ In: Leistungsport 3 (1996), 34-40.

HUMMEL, A.: Die Körperlich-Sportliche Grundausbildung – immer noch aktuell? In: BALZ, E., NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, 47-62.

HUMMEL, A.: Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebigkeit. In: sportunterricht 49 (2000) 1, 9-13.

IGNASCHENKO, A.M.: Vom Bodenturnen zur Akrobatik. Berlin 1956

INHELDER, B./MATALON, B.: Die Untersuchung des Problemlösens und des Denkens. In: BONN, H./ROHSMANITH, K.: Studien zur Entwicklung des Denkens im Kindesalter. Darmstadt 1972, 12-66.

JOCHIMSEN, L.: Hinterhöfe der Nation. Die deutsche Grundschulmisere. Reinbek 1971.

KAISER, F-J.: Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1971.

KASSAT, G.: Verborgene Bewegungsstrukturen. Grundlegende sportpraktisch-theoretische Bewegungsbetrachtungen. Rödinghausen 1995.

KELLY, G. A.: Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn 1986.

KERSCHENSTEINER, G.: Begriff der Arbeitsschule. 9.Aufl. München 1950.

KERSCHENSTEINER, G.: Grundfragen der Schulorganisation. 7. Aufl. München/Düsseldorf 1954.

KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.

KLAFKI, W.: „Normen und Ziele in der Erziehung.“ In : FUNK-KOLLEG ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT. Bd.2 Frankfurt 1971.

KLAFKI, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958, 130). In: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1971.

KLEINDIENST-CACHAY, C.: Die Verschulung des Turnens. Schorndorf 1980.

KNIRSCH, K./ MINNICH, M.: Gerätturnen mit Mädchen und Frauen. Kirchentellinsfurt 1996.

KNIRSCH, K.: Fundamentum des Gerätturnens. 2. Auflage Kirchentellinsfurt 1996.

KNIRSCH, K.: Leistungssport, in: deutsches turnen 1, 23, (1985) 130.

KOFINK, H.: Ist Sportpädagogik kein „Pädagogischer Grundbegriff"? In: sportunterricht 8 (1999) 48, 312-313.

KOFINK, H.: Schulsport aus der Sicht der Sportlehrer. In: sportunterricht 43 (1994) 3, 127 – 132.

KOFINK, H.: Schulsport: „Was vor 30 Jahren die Väter gekonnt haben, schaffen die Söhne heute nicht". In: Der Teckbote 11.12.1999.

KOHL.: Gestalttheorie bei der Behandlung des motorischen Lernens im Gebiet des Sports. In: GUSS, K. (Hrsg.): Gestalttheorie und Fachdidaktik. Darmstadt 1977, 64-83.

KOLLEGER, M.: Körpererfahrung im Gerätturnen. Wiesbaden 1995.

KRATHWOHL, D.R. Der Gebrauch der Taxonomie von Lernzielen in der Curriculumkonstruktion. In: ACHTERHAGEN/MEYER (Hrsg.): Curriculumkonstruktion – Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, 75-97.

KROH, O.: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. Langensalza 1944.

KRON, F.W.: Grundwissen Didaktik. München/Basel 1975.

KRON, F.W.: Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München/Basel 1999.

KRUG, J.: Techniktraining – eine aktuelle Standortbestimmung. In: Leistungssport 3 (1996) 6-11.

KRÜGER, M./ GRUPE, O.: Sport- oder Bewegungspädagogik? Zehn Thesen zu einer Standortbestimmung. In: Sportunterricht 47 (1998) 5, 180-187.

KRÜGER, M.: Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Teil 3: Leibesübungen im 20.Jahrhundert. Sport für alle. Schorndorf 1993.

KRÜGER, M.: Sport muss Unterrichtsfach bleiben. In: sportunterricht 48 (1999) 8, 305.

KRÜGER, M.: Wieviel Bewegung bringt die „Bewegte Schule"? In: sportunterricht 48 (1999) 8, 324-328.

KUHLMANN, D.: Wettkampfsport: Domäne in der Defensive? Schorndorf 1998

KURZ, D./ GRUPE, O.: Die Abiturprüfung im Fach Sport: Ein Mehrkampf mit uneinheitlichen Bedingungen. In: FLITNER, A. /LENZEN, D. (Hrsg.): Abitur-Normen gefährden die Schule. München 1977, 123-136.

KURZ, D.: Die Sportwissenschaft braucht pädagogische Orientierungen. In: sportunterricht 40 (1991), 2, 70-72

KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik. 2.Aufl. Schorndorf 1979.

KURZ, D.: Handlungsfähigkeit im Sport. In: SPITZER, G./ SCHMIDT, D. (Hrsg.): Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung. Festschrift für Hajo Bernett. Schorndorf 1986, 28 – 42.

KURZ, D.: Schulsport in einer sich verändernden Welt. In: sportpädagogik 17 (1993) 6, 6-12.

KURZ, D.: Sportpädagogik : undiszipliniert oder unbedeutend? Entgegnung auf K-H Scherler. In: Sportwissenschaft 22 (1992 a), 2 167-169.

KURZ, D.: Sportpädagogik als Teildisziplin oder integrativer Kern der Sportwissenschaft In: sportunterricht (1992 b) 2 145-154.

LAGING, R.: Turnen – ein Erfahrungs- und Lernfeld. In: Sportpädagogik 23 (1999), 3, 17-27.

LAMES, M.: Synergetik als Konzept in der Sportmotorik. Sportpsychologie 3 (1992), 6, 12-18.

LANDAU, G.: Kindliche Spielerfahrung in der Lebenswelt. In: ALTENBERGER, H./ MAURER, F.: Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Bad Heilbrunn/Obb. 1992, 53-63.

LANDAU, G.: Krüger/Grupe ist zuzustimmen... Zu den Thesen von Michael Krüger und Ommo Grupe „Sport oder Bewegungspädagogik“ in Heft 5 von „sportunterricht“ des letzten Jahres!“ In: sportunterricht 48 (1999) 8, 330-332.

LANGEVELD, M.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1964.

LAUDIN, H.: Physiologie des Gedächtnisses. Heidelberg 1977.

LEHRKE, M: Interesse und Desinteresse am naturwissenschaftlich-technischen Unterricht. Interpretation der vorliegenden Untersuchungen und mögliche Konsequenzen. Kiel 1988.

LEIKOV, H.: Gedanken zum Leistungssport im Kindes- und Jugendalter. In: (Institut für Sportwissenschaft der Universität Stuttgart (Hrsg.): Sport: Trainieren – Gestalten. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Hans Wieland. Hamburg 1995.

LEIST, K.-H.: Bewegungsautomatisierung: Ansätze ökologischer Motorikforschung. In: DAUGS,R../ BLISCHKE, K. (Hrsg.): Aufmerksamkeit und Automatisierung in der Sportmotorik. Sankt Augustin 1993, 133-147.

LENK, H.: Leistungssport in der Erfolgsgesellschaft. In: GRUBE, F./RICHTER, G.(Hrsg.): Leistungssport in der Erfolgsgesellschaft. Hamburg 1973.

LENK, H.: „Mündiger Athlet“ und „demokratisches Training“. Zur Begründung eines Trainingskonzepts. In: GABLER, H. et al. (Hrsg.): Praxis der Psychologie im Leistungssport. Berlin/München 1979.

LENK, H.: Eigenleistung. Plädoyer für eine positive Leistungskultur. Osnabrück 1983

LENZEN, D.: Das Verschwinden der Erwachsenen, Kindheit als Erlösung.
In: KAMPER, D./WULF, CH. (Hrsg.): Rückblick auf das Ende der Welt. München 1990.

LENZEN, D.: Orientierung Erziehungswissenschaft. Hamburg 1999.

LENZEN, D.: Sport, Bewegung oder was? In: sportunterricht 49 (2000) 3, 77-80.

LENZEN, D.: The Empire strikes back – Ein paar vorvorletzte Worte zur Sportpädagogik. In: sportunterricht 49 (2000), 3, 91-92

LETZELTER, M./MÜLLER, N.: Sport und Sportwissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Berno Wischmann. Berlin/München/Wernitz 1976.

LEWIN, K.: Die motorische Entwicklung im Vorschulalter. In: Theorie und Praxis der Körperkultur (1961) 152f, 230f, 334f.

LEWIN, K.: Turnen im Vorschulalter. Anleitungen für Kindergärten und Kindersportgruppen des Deutschen Turn- und Sportbundes. 4.Aufl. Berlin 1975.

LITT, Th.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. 3. Aufl. Bochum o. J.

LITT, Th.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. 2. Aufl. Heidelberg 1954.

LOSER, F.: Die Übung im Unterricht und ihre Bedeutung für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968) 145-165.

LÖWE, B.: Biologieunterricht und Schülerinteresse an Biologie. Schriftreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Weinheim 1992.

LUDWIG, H.-J.: Erstellung von Anforderungsprofilen im Kunstturnen. Köln 1994.

MAGER, R.F.: Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim/Basel 1965.

MANDL, H./ HUBER, G.L.(Hrsg.): Emotion und Kognition. München/Wien/Baltimore 1983.

MARTIN, D.: Schulsport in Deutschland. Ein Vergleich der Sporterziehung in den allgemeinbildenden Schulen der BRD und der DDR. Schorndorf 1972.

MARTIN, D.: Probleme des Techniktrainings im Sport. In: Leistungssport 19 (1989) 1, 9-13.

MARTIN, D./CARL, K./LEHNERTZ, K.: Handbuch Trainingslehre. 2. Aufl. Schorndorf 1993.

MAUL, A.: Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen. 5.Aufl. Karlsruhe 1909 – 1914.

MAUL, A.: Pferdübungen nach Schwierigkeitsstufen in Gruppen zusammengestellt. Karlsruhe 1924, Barrenübungen 1926, Reckübungen 1927.

MAYER, W.: Lebendiges Turnen. Teil I: Am Gerät. Esslingen 1957.

MECHLING, H.: Ganzheitlichkeit oder der Wille zur heilen Welt. In: Motorik 10 (1987) 1ff.

MEINBERG, E.: Leistung in Sport und Gesellschaft. Düsseldorf 1975.

MEINBERG, E.: Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung. Darmstadt 1984.

MEINBERG, E.: Das Menschenbild in der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988.

MEINBERG, E.: Die Moral im Sport. Bausteine einer neuen Sportethik. Aachen 1991.

MEINBERG, E.: Bildung in der Sportdidaktik – immer noch zeitgemäß? In: ERDMANN, R.(Hrsg.): Alte Fragen neu gestellt? Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik. Schorndorf 1992, 27-43.

MEINEL, K.: Bewegungslehre. Versuch einer Theorie der sportlichen Bewegung unter pädagogischem Aspekt. 4. Aufl. Berlin 1971.

MEUSEL, H.: Körperliche Grundausbildung. Berlin 1938

MEUSEL, H.: Sportliche Grundausbildung. Frankfurt/M. 1966.

MEUSEL, H.: Pädagogische Struktur und pädagogisches Umfeld der Sportarten. In: LETZELTER, M./MÜLLER, N.(Hrsg.): Sport und Sportwissenschaft. Festschrift zum 65.Geburtstag von Prof. Dr. Benno Wischmann. Berlin, München, Frankfurt 1976, 155-179.

MEVES, Ch.: Die Schulnöte unserer Kinder. Hamburg 1972.

MOEGLING, K.: Zeitgemäßer Sportunterricht. Praxismodelle eines ganzheitlichen Bewegungsunterricht im Schulsport. Dortmund 1997.

MÖLLER, Ch.: Technik der Lernplanung. Weinheim/Berlin/Basel 1969.

MULTERER, A.: Die Prognostizierbarkeit von sportlichen Leistungen über einen Zeitraum von 10 Jahren – eine Nachuntersuchung bei 19jährigen Jugendlichen. (Diss.) Frankfurt 1992.

MUNZERT, J.: Schema-Repräsentation bei der sensumotorischen Regulation. In: sportwissenschaft 17 (1987) 411-422.

NEUMAIER, A.: Trainingswissenschaftlicher Ansatz zum Techniktraining. In: NITSCH, J.-R. u.a.(Hrsg.): Techniktraining: Beiträge zu einem interdisziplinären Ansatz. Schorndorf 1997, 173-225.

NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd. I. Bern 1973.

NIETZSCHE, F.: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Leipzig 1925.

NITSCH, J.-R. u.a.(Hrsg.): Techniktraining: Beiträge zu einem interdisziplinären Ansatz. Schorndorf 1997.

NITSCH, J.-R./ALLMER, H.(Hrsg.): Handeln im Sport. Zwischen Rationalität und Intuition. Bericht über das Symposium anlässlich des 30jährigen Bestehens des Psychologischen Instituts der Deutschen Sporthochschule Köln vom 8.bis 9.September 1995 in Köln. Köln 1996.

NITSCH, J.-R./MUNZERT, J.: Handlungstheoretische Aspekte des Techniktrainings – Ansätze zu einem integrativen Modell. In: NITSCH, J.-R. u.a.(Hrsg.): Techniktraining: Beiträge zu einem interdisziplinären Ansatz. Schorndorf 1997, 109 – 172.

NITSCH, J.-R./MUNZERT, J.: Theoretische Probleme der Bewegungsorganisation. In: NITSCH, J.-R. u.a.(Hrsg.): Techniktraining: Beiträge zu einem interdisziplinären Ansatz. Schorndorf 1997, 50-71.

NORDMANN, L.: Selbstorganisation und motoriktheoretische Grundlagen, konzeptionelle Ansätze und erste Befunde. Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 32 (1), 1991, 90-106.

ODENBACH, K.: Die Übung im Unterricht. Braunschweig 1969.

OERTER, R.: Psychologie des Spiels. Weinheim 1997.

OPASCHOWSKI, H.: Neue Trends im Freizeitsport. B.A.T. Freizeit- und Forschungsinstitut. Hamburg 1994.

ORGLER, A.: Trilogie eines Alaskasommers. Bigwalls im Niemandsland. In: klettern 4, 1996, 18-24.

PASCHEN, K.: Didaktik der Leibeserziehung. Frankfurt 1970.

PASCHEN, K.: Schulsport – Misere, Gedanken und Pläne zur „Täglichen Turnstunde", Braunschweig 1969.

PATSANTARAS, N.: Der Trainer als Sportberuf. Schorndorf 1994.

PAUL, H.: Schulsport – wozu? (Elternvertreter) In: BAUMANN, H./HAIMERL, B. (Hrsg.): „Schulsport – wozu?" Aachen 1995, 103-111.

PFETSCH, F.R./ BEUTEL, P./ STORK, H.-M./ TREUTLEIN, G.: Leistungssport und Gesellschaftssystem. Sozio-politische Faktoren im Leistungssport. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Schorndorf 1975.

PHILIPP H., RODE, J. (Hrsg.): Sport in Schule, Verein und Betrieb. Sankt Augustin 1995.

PHILIPP, T.: Zur anthropologischen Grundlegung der Sportpädagogik. (Diss.) Kiel 1992.

PIAGET, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969.

PIAGET, J.: Das Weltbild des Kindes. München 1988.

PLESSNER, H. Mit anderen Augen – Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Stuttgart 1982.

PÖHLMANN. R.: Zwischen Erstaneignung und Können – die Effektivierung motorischer Lernprozesse. In: HIRTZ, P./KIRCHNER, G./PÖHLMANN, R.(Hrsg.): Sportmotorik. Grundlagen, Anwendungen und Grenzgebiete. 2.Aufl. Psychomotorik in Forschung und Praxis – Band 22, 1997, 149-181.

POLZ, E.: Akrobatik Ihre Technik und Ihr Sinn. Wien 1931

PRANGE, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heillbrunn/Obb. 1983

PRANGE, K.: Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens. Weinheim 1989.

PRETTY, G./ SELIGMAN, M.: Affect and the overjustification effect. In: Journal of Personality and Social Psychology 46 (1984), 1241-1253.

PROHL, R.: Bildung durch Sport – ein überholter pädagogischer Anspruch? In: sportunterricht 40 (1991) 12, 483-489.

PROHL, R.: Sportwissenschaft und Sportpädagogik. Ein anthropologischer Aufriss. Schorndorf 1991.

PROHL, R.: Grundriß der Sportpädagogik. Wiebelsheim 1999.

RECKTENWALD, H.-D.: Themenorientierung als didaktische Forderung für Sportunterricht. In: sportunterricht 8 (1994), 316 - 324.

RHEINBERG, F.: Soziale und individuelle Bezugsnorm. Diss. Bochum 1977.

RHEINBERG, F.: Leistungsbewertung und Lernmotivation. Motivationsforschung Bd.8. Göttingen/Toronto/Zürich 1980.

RICHARTZ, A. / BRETTSCHNEIDER, W-D.: Weltmeister werden und die Schule schaffen. Schorndorf 1996.

RICHTER, J.(Hrsg.): Die vertrimmte Nation oder Sport in rechter Gesellschaft. Reinbek 1972.

RIECKE-BAULECKE, T.: Lernwidersprüche und Widersprüche beim Lernen. Umrisse eines subjektwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in der Sportpädagogik. Hamburg 1994.

RIEDL, R.: Die Spaltung des Weltbildes. Biologische Grundlagen des Erklärens und Verstehens. Berlin und Hamburg 1985.

RIELING, K.: Zur strukturellen Anordnung der Übungen des Gerätturnens. In: Theorie und Praxis der Körperkultur 16 (1967), 3, 225-232.

RIELING, K.: Zur strukturellen Anordnung der Übungen des Gerätturnens. In: Theorie und Praxis der Körperkultur 18 (1969), 5, 428-439.

ROBINSOHN, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied/Berlin 1967.

ROBINSOHN, S.B.: Ein Struktur-Konzept der Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), 631-654.

RODE, J./ PHILIPP, H.(Hrsg.): Sport in Schule, Verein und Betrieb. 11.Sportwissenschaftlicher Hochschultag der dvs vom 22.-24.9.1993 in Potsdam. Sankt Augustin 1995.

ROSE, L.: Die Angst der Pädagogen vor den unkindlichen Kindern. In: BECKER, P.(Hrsg.): Sport und Höchstleistung. Reinbek 1987, 51- 62.

ROSE, L.: Das Drama des begabten Mädchens. Lebensgeschichten junger Kunstturnerinnen. Weinheim/München 1991.

ROTH, E.: Persönlichkeitspsychologie. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974.

ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 6. Aufl. Hannover 1962.

ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1966.

ROTH, K./WILLIMCZIK, K.: Bewegungswissenschaft. Reinbek bei Hamburg 1999.

RUBENSTEIN, S.: Die Interessen. In: THOMAE, H.(Hrsg.): Die Motivation menschlichen Handelns. Köln 1965, 136-144.

RUEP, M: Das Phänomen des teilnehmenden Interesses als Bestandteil von erziehendem Unterricht bei Johann Friedrich Herbart – Der Versuch einer Realisation auf der Grundlage des Bildungsplans für Realschulen in Baden-Württemberg in den Fächern Deutsch, Geschichte und Gemeinschaftskunde. Diss. Pädagogische Hochschule Karlsruhe 1990.

RUTSCHKY, K.(Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Frankfurt a.M. 1993. LIX.

SALADIN, W.: Kausalattribuierung von Schülerinnen im Sport. Eine empirisch – experimentelle Untersuchung zur Änderung von Attribuirungstendenzen bei einem Selbstkonzept mangelnder Begabung. Saarbrücken-Scheidt 1991.

SAURBIER, B.: Geschichte der Leibesübungen. 8. Aufl. Frankfurt/M. 1972.

SCHÄFER, K.H./ SCHALLER, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1976.

SCHALLER, H.J.: Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. In: Sportwissenschaft 1 (1992), 9-13.

SCHALLER, H.J.: Motorisches Lernen unter dem Einfluss der Kenntnis mechanischer Prinzipien. In: Sportwissenschaft 23 (1993), 2, 187-196.

SCHARENBERG, S.: Der Niedergang des Kunstturnens. Fehler im System? Kirchentellinsfurt 1992.

SCHERLER, K.: Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Schorndorf 1975.

SCHERLER, K.(Red.): Sportpädagogik – wohin? Clausthal-Zellerfeld 1989.

SCHERLER, K.: Elementare Didaktik. Vorgestellt an Beispielen aus dem Sportunterricht. Weinheim und Basel 1989.

SCHERLER, K.: Legitimationsprobleme des Schulsports. In: sportpädagogik 18 (1994) 1, 5-9.

SCHIEFELE, H./KRAPP, A.: Aus Interesse lernen. Mit Interesse leben. München 1990.

SCHIERZ, M./ HUMMEL, A./BALZ, E. (Hrsg.): Sportpädagogik. Orientierungen – Leitideen – Konzepte. Jahrestagungen der dvs-Sektion Sportpädagogik 1992 in Hachen und 1993 in Kienbaum. Sankt Augustin, 1994.

SCHIERZ, M.: Mit skeptischem Blick – Collage zur Zukunft der Sportpädagogik. In: SCHERLER, K.(Red.): Sportpädagogik – wohin? Referate zur 1. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 9.-11. Juni 1988 im Büttnerhaus, Rheinhausen. Clausthal-Zellerfeld 1989, 23 – 37.

SCHIERZ, M: Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht. Weinheim / Basel 1997.

SCHISCHKOFF, G. (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 22. Aufl. Stuttgart 1991.

SCHLEIERMACHER, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: WENIGER, E. (Hrsg.): Pädagogische Schriften I Frankfurt/Berlin/Wien, 1983.

SCHLESKE, W.: Abenteuer – Wagnis – Risiko im Sport. Schorndorf 1977.

SCHMIDT, D.: Zur Klassifikation der Übungen des Gerätturnens. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der DHfK Leipzig 20 (1979) 3, 113 –134.

SCHMIDT, D. (Red.): Gerätturnen, Anleitungen für den Übungsleiter. Berlin 1987

SCHMIDT, W.: Lehren und Lernen im Sportspiel. Ahrensburg 1991.

SCHMIDT, W.: Sportpädagogik des Kindesalters. Hamburg 1998

SCHMIDTBLEICHER, D.; GOLLHOFER, A.: Einflussgrößen des reaktiven Bewegungsverhalten und deren Bedeutung für die Sportpraxis; Grundlagen des Maximal- und Schnellkrafttrainings. Schorndorf 1985.

SCHMIDT-MILLARD, T.: Der Pädagogische Bezug – ein vergessenes Thema der Sportpädagogik und der Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft 22 (1992), 304-322.

SCHMIDT-SINNS, J.: Neukonzeption zur Strukturierung des Gerätturnens. In: TROSS, R. (Red.): Gerätturnen in Schule, Hochschule und Verein. Heidelberg 1988.

SCHMITZ, J.N.: Studien zur Didaktik der Leibeserziehung IV – Lehr-, Unterrichts-, und Curriculumprobleme. 2. Aufl. Schorndorf 1972.

SCHODER, G.: Springen und Sprungerleben. Diss. Tübingen 1970.

SCHÖPE, H. G.: Zur didaktischen Struktur des Gerätturnens unter dem Gesichtspunkt der Schulrelevanz. Ahrensberg 1977.

SCHÖPE, H. G.: Didaktik des Kinderturnens als Entwicklung eines Modells des gleitenden Aufbaus von Handlungsstrukturen für das Gerätturnen. Freiburg 1981.

SCHÖPE, H-G.: Stufendidaktik sportmotorischen Handelns. Niedernhausen/Taunus, 1987.

SCHÖPE, H. G.: Die Entwicklung der Bewegungsvorstellung im Gerätturnen. Hamburg 1997.

SCHÖPE, H. G.: Die Untersuchung von Albert Derwort und Paul Christian zur Leistungsfähigkeit sensomotorischer Koordination. – Ein begriffsklärender Beitrag zum Gestaltkreismodell im Hinblick auf moderne Theorien. In: Sportonomics 3 (1997) 2, 63-100.

SCHÖPE, H. G.: Kinderturnen: Entwicklungsgeleiteter Aufbau von Lernstrukturen für das Gerätturnen; eine Erfahrensstudie zur Didaktik. Hamburg 1998.

SCHULZ, N.: Lehrpläne - ungeliebte Planungshilfen für den Sportlehrer. In: Sportunterricht 34 (1985), 452 – 455.

SCHULZ, W.: Anstiftung zum didaktischen Denken. Unterricht – Didaktik – Bildung. Weinheim 1996.

SCHÜTZ, A./LUCKMANN, Th.: Strukturen und Lebenswelt. 2.Aufl., Bd. 2, Frankfurt/M. 1990.

SCHWOPE, F.: Theorie und Praxis des Turnens. Methodische Wege zu einem schnellen Lernerfolg im Boden und Gerätturnen. Gießen 1975.

SELIGMAN, M.E.P.: Erlernte Hilflosigkeit. München/Wien/Baltimore. 1979.

SEYBOLD, A.: Pädagogische Prinzipien in der Leibeserziehung. 6. Aufl., Bd.1, Schorndorf 1969.

SINGER, R./WESSLING-LÜNNEMANN, G.: Psychologische Aspekte des Schulsports. In: GABLER, H. u.a.: Einführung in die Sportpsychologie. Teil 2: Anwendungsfelder. Schorndorf 1993.

SINGER, R.: Sport und Persönlichkeit. In: GABLER, H./NITSCH, J-R./SINGER, R.(Hrsg.): Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen. Schorndorf 1986, 145-187.

SINZ, R.: Lernen und Gedächtnis. Stuttgart 1981.

SLAMA, A.: Turnerische Gesellschaftsübungen mit Einschluss bäuerlicher Volksspiele aus ganz Österreich. Wien 1927.

SOBOTKA, R.: Formgesetze der Bewegung im Sport. Schorndorf 1974.

SÖLL, W.: Zielorientiertes Gerätturnen in der Schule. In: TROSS, R. (Red.): Gerätturnen in Schule, Hochschule und Verein. Heidelberg 1988.

SÖLL, W.: Warum Gerätturnen in der Schule. In: Sportunterricht, 39, (1990), 3, 107-112.

SÖLL, W.: Sportunterricht – Sport unterrichten: Ein Handbuch für Sportlehrer. Schorndorf 1996.

SPORTPÄDAGOGIK: Turnen. Heft 5 /1980.

SPORTPÄDAGOGIK: Turnen vermitteln. Heft 5 /1985.

SPORTPÄDAGOGIK: Turnfeste – Schule öffnen. Heft 3 / 1994

SPORTPÄDAGOGIK: Turnen. Heft 3 / 1999.

STEINHOFF, E.: Schulsport. Runder Tisch gefordert. In: Erziehung und Wissenschaft 10 (1994), 32.

STREICHER, M.: Das Schulturnen. In: NOHL, H./ PALLAT, M. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik 1928, 123 – 190.

STREICHER, M.: Natürliches Turnen. Gesammelte Aufsätze III. Wien 1942.

SÜDWEST-PRESSE: Die Jagd auf die Hochleistungs-Kinder. 29.10.1994

SUMMERHILL: Pro und Contra. Antiautoritäre Schule in der Diskussion. Reinbek 1971.

SÜSSMUTH, R.: Zur Anthropologie des Kindes. München 1968.

TAMBOER, J.: Sich bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In: sportpädagogik 3 (1979) 2, 14.

TAMBOER, J.: Philosophie der Bewegungswissenschaften. Butzbach 1994.

THEVENIN, J.: Vers un langage commun. In: Education physique et sport 30 (1979) 157, 64-68.

THOLEY, P.: Prinzipien des Lehrens und Lernens sportlicher Handlungen aus gestalttheoretischer Sicht. In: JANSSEN, J.P. u.a.. (Hrsg.): Handlungskontrolle und soziale Prozesse im Sport. Köln 1987, 95-106.

THORHAUER, H.-A./ KEMPE, M.: Sporttechnische Leitbilder im Trainingsprozess. In: Sportwissenschaft 23 (1993) 2, 158-172.

TREBELS, A.: Das dialogische Bewegungskonzept – Eine pädagogische Auseinandersetzung von Bewegung. In: sportunterricht 41 (1992) 1, 20-29.

TREU, H.E.: Zwangsanstalt Schule. Dressur zum Einheitsmenschen. Olten/Freiburg 1989

TREUTLEIN, G./ FUNKE, J./ SPERLE, N.: Körpererfahrung im Sport. Aachen 1992.

TREUTLEIN, G./ JANALIK, H./HANKE, U.: Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln. Bundesinstitut für Sportwissenschaft. Köln 1995.

TROSS, R.: Gerätturnen – Eine Legende im Schulsport? In: TURNVERBAND MITTELRHEIN (Hrsg.): Ran an die Geräte! Kongressbericht vom 15.-17.9.1994 in Koblenz, 99-112.

UKRAN, M.L.: Methodik des Turntrainings (Männer). Schorndorf 1975.

UNGERER, D.: Zur Theorie des sensomotorischen Lernens. 2.Aufl. Schorndorf 1973.

VIETH, G.U.A.: Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen. Berlin 1795.
Nachdruck: SCHWARZE, M./LIMPERT, W. (Hrsg.): Quellenbücher der Leibesübungen. Band 2, II. Teil. Dresden 1930.

VINNAI, G.: Sport in der Klassengesellschaft. Frankfurt 1972.

VOLKAMER, M.: Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports. Schorndorf 1987.

VOLKAMER, M.: Wieviel Pädagogik verträgt der Sport? – Das Konzept der Entpädagogisierung. In: ZEUNER, A./ SENF, G./ Hofmann, S. (Hrsg.): Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. St. Augustin 1995, 56-63.

VOLKAMER, M.: Schulsport, Vereinssport – zwei – völlig unterschiedliche Dinge? In: sportunterricht 45 (1996), 9-19.

VOLLMER, G.: Evolutionäre Erkenntnistheorie. Stuttgart 1975.

WATZLAWICK, P.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. 20.Aufl. München 1995.

WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. 9. Aufl. Weinheim 1971.

WERCHOSCHANSKIJ, J.V.: Grundlagen des modernen Krafttrainings. In: ADAM,K./ WERCHOSCHANSKIJ, J.V.: Modernes Krafttraining im Sport. Berlin/München/Frankfurt 1972.

WESSELS, B.: Die Werkerziehung. Didaktische Grundrisse. Bad Heilbrunn 1969.

WIELAND, H.: Zur inneren Reform des Sportunterrichts – Renessaince der Leibeserziehung. Schulsport aus der Sicht von Lehre und Ausbildung. Statement bei der LSV-Tagung „Schulsport im Wandel“. Wangen i.A. 1994.

WILLIMCZIK, K.: Interdisziplinäre Sportwissenschaft – Forderungen an ein erstarrtes Konzept. In: Sportwissenschaft 15 (1985) 9-30.

WILLKE, H.: Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart 1998.

WITT, G.: Die Schönheit von Handlung und Bewegung – zur gesellschaftlichen Relevanz einer Bewegungsästhetik 1997 (267-268) In: HIRTZ, P /KIRCHNER, G, / PÖHLMANN, R. (Hrsg.): Sportmotorik. Grundlagen, Anwendungen und Grenzgebiete. Kassel 1997, 253-268.

WOLTERS, P.: Bewegungskorrektur im Sportunterricht. Schorndorf 1999.

WOODWARD, W. M.: The development of behaviour. Middelsex 1971.

WRIGHT, v. H.: Erklären und Verstehen. Frankfurt a.M. 1974.

ZASTROW, H.: Jugend, Schule, Sport: Dimensionen des Begabungskonzepts. Schorndorf 1996.

ZEUNER, A./ SENF, G./ HOFMANN, S. (Hrsg.): Sport unterrichten: Anspruch und Wirklichkeit; Kongressbericht; Universität Leipzig, 23.-25.03.1995. Sankt Augustin 1995.

ZIEGLER, H.-J.: Die Lernzielproblematik in der Fachdidaktik des Sportunterrichts – dargestellt am Beispiel der Literatur zur Planung und Vorbereitung des Sportunterrichts. In: Sportunterricht (1977), 8, 260.

ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim/Basel 1975.

ZINNECKER, J.: Chancen für Gegenschulen? In: Initiativgruppe Solingen: Schule ohne Klassenschranken. Entwurf einer Schulkooperative. Reinbek 1972.